

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique Université Akli Mohand Oulhadj –BOUIRA
Faculté des Lettres et des Langues Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de master académique

Domaine: Lettres et Langues

Filière: Langue Française

Spécialité: Sciences du Langage

Titre

**L'usage de l'alternance codique en
situation intra-muros : cas des
classes primaires de la ville de Bouira**

Présenté par:
Mme Haicheur Manel
Melle Aissat Ahlem

Sous la direction de: M.
M. Larachi Sofiane

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

Nos sincères remerciements sont adressés à ceux qui nous ont accompagnés et soutenus de près ou de loin.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à ma mère,
mon époux et mes deux bouts de chou
Wassim et Yassine.

Mme Haïcheur Manel

A mes parents, mon frère et mes sœurs
A la mémoire de mon grand-père ...
Je dédie aujourd'hui ma réussite

Melle Aïssat Ahlem

SOMMAIRE

Introduction générale.....	01
1. Motivations.....	01
2. Problématiques.....	02
3. Hypothèses	02
4. Objectifs	02
5. Méthodologie et corpus.....	03
6. Plan du travail	03
PARTIE 1 : Cadre théorique De référence.....	05
Introduction.....	06
1. Paysage sociolinguistique en Algérie.....	06
1.1. L'arabe classique.....	06
1.2. Le français.....	07
1.3. Le berbère.....	08
1.4. L'arabe dialectal.....	08
2. Les langues en milieu scolaire algérien.....	09
2.1. Langues formelles.....	10
2.1.1. Arabe institutionnel.....	10
2.1.2. Tamazight.....	11
2.1.3. Français.....	12
2.2. Langues informelles.....	12
2.2.1. Arabe algérien.....	12
2.2.2. Variétés berbères.....	13
3. Alternance codique.....	14
3.1. Définition.....	14
3.2. Différence entre alternance codique, interférence, emprunt et code mixing.....	15
3.2.1. Distinction entre alternance codique et interférence.....	15
3.2.2. Distinction entre code switching et code mixing.....	17
3.2.3. Distinction entre alternance codique et emprunt.....	17
3.2.4. Différence entre interférence et emprunt.....	18
4. Les types d'alternance codiques selon Poplack.	18
4.1.L'alternance codique intra-phrastique.....	19
4.2.L'alternance codique inter-phrastique dite aussi (phrastique).....	19

4.3. L'alternance codique extra-phrastique ou le tag-switching.....	19
5. Les six fonctions d'AC selon Gumperz.....	19
5.1.Citation.....	20
5.2. Désignation d'un interlocuteur.....	20
5.3. Interjection.....	20
5.4. Réitération.....	21
5.5.Modalisation d'un message.....	21
5.6.Personnalisation versus objectivation.....	21
6. Approche conversationnelle de l'AC dans un contexte d'apprentissage.....	21
6.1. Alternances qui favorisent l'appropriation linguistique.....	22
6.1.1. Les alternances-tremplin.....	22
6.1.2. Alternance balises d'un dysfonctionnement.....	22
6.1.3. Alternance comme support de compréhension.....	22
6.2. Alternances qui favorisent le déroulement de la communication.....	22
6.2.1. L'alternance entraide.....	23
6.2.2. L'alternance comme pivot des interactions.....	23
6.2.3. L'alternance codique, témoin de l'affirmation du sujet-personne dans le discours	23
Conclusion partielle.....	24
PARTIE 2 : Cadre méthodologique d'intervention.....	25
Introduction.....	25
1. Présentation du corpus	25
1.1. Le corpus	25
1.2.Le recueil des données	25
1.2.1. Préalables à l'utilisation des données	26
1.2.2. Le cadre spatiotemporel	26
1.3.Situation d'interaction	26
1.4.Le déroulement de l'enregistrement :.....	26
2. Analyse du corpus	27
2.1.Pré-enquête	27
2.2. L'enquête.....	28
2.3. Les participants	29

2.4. La transcription.....	31
2.5. Difficultés rencontrées lors de la transcription	31
2.6. Les conventions de transcription.....	32
3. Analyse linguistique du corpus.....	34
3.1. Langues alternée.....	34
3.2. Types d'alternance codique	42
4. Analyse sociolinguistique du corpus	56
4.1. Fonctions de l'AC.....//.....	56
5. Analyse didactique du corpus	60
5.1. Les stratégies de l'alternance codique.....	60
Conclusion partielle.....	66
Conclusion générale.....	68
Les références bibliographiques.....	71
Annexe.....	75

INTRODUCTION GENERALE

Introduction Générale

Berceau de plusieurs civilisations et terre conquise par plusieurs invasions, l'Algérie est un pays plurilingue par excellence. Nombreuses sont les langues parlées et qui sont issues de phylums différents (sémitique, chamito-sémitique, punique, indo-européenne...). On cite : l'arabe algérien, le kabyle, le chaoui, l'arabe classique, le français... Ces langues se côtoient, se mettent en contact et donnent naissance à l'alternance codique.

L'alternance codique est un comportement langagier observable et très récurrent en Algérie. L'Algérien recourt à ce phénomène quotidiennement. Il adopte, de ce fait, un parler particulier qui est au croisement de plusieurs langues dans un discours ou une situation donnée.

De ce vécu social émerge une réalité scolaire plurilingue. En effet, enseignants ou apprenants sont bilingues voire plurilingues. Ils alternent plusieurs langues au sein des établissements primaires pour des raisons différentes. Une pratique jadis interdite pour des fins politiques et idéologiques.

Cette recherche porte sur : « l'usage de l'alternance codique en situation intra-muros : cas des classes primaires de la ville de Bouira. ». Dans cette perspective, nous nous sommes attachées à décrire et à analyser ce phénomène après avoir accédées à deux établissements de la ville de Bouira où nous avons assisté à différents cours enseignés pour les apprenants de troisième et quatrième année primaire durant des mois. En ce qui concerne la matière, nous nous sommes présentées en cours de français pour des raisons qui seront citées ultérieurement.

Cette approche sociolinguistique de l'alternance codique permettra de répondre à des questions d'ordre linguistiques et même didactiques vu que l'enseignement des langues présent dans les établissements scolaires notamment primaire est un sujet d'actualité.

1. Les motivations :

En outre, si on parle des motivations qui expliquent le choix de ce thème de recherche, on peut dire qu'elles sont diverses, mais notamment parce que nous avons constaté que l'alternance codique est omniprésente dans les conversations des enseignants et des apprenants lors du cours de langue française. De ce fait, nous avons la curiosité de découvrir quelles sont les langues choisies par l'enseignant pour transmettre le savoir et quelles sont celles alternées par les apprenants pour communiquer.

Introduction Générale

De plus, le nombre important de données sur le terrain et la disponibilité d'ouvrages théoriques nous ont menées au choix de ce thème.

Par ailleurs, la variété de langues en Algérie peut engendrer des difficultés dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère, de ce fait, le transfert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être des apprenants de leur langue source vers la langue cible s'impose, notamment de l'arabe (langue officielle du pays) au français (première langue étrangère du pays). A partir de là, nous nous sommes demandées alors:

- quelle serait les langues les plus alternées et pourquoi ?
- Qui recourt le plus à ce comportement verbal: l'enseignant ou l'apprenant ?
- Quels sont les types, les fonctions et les stratégies des alternances mises en œuvre ?

2. Hypothèses :

Pour répondre à cette problématique, nous soulèverons une pléthore d'hypothèses :

- Les langues les plus alternées sont arabe classique/arabe algérien, le français/l'arabe classique, le français/ kabyle.
- L'origine de ce phénomène ne peut être dissociée du statut socioculturel de l'interlocuteur.
- L'apprenant recourt à l'alternance codique pour s'approcher de l'enseignant.
- Ce comportement est plus marqué chez l'apprenant que chez l'enseignant. Ce dernier est entravé par des instructions pédagogiques et institutionnelles.
- Les participants de l'interaction font appel à l'alternance codique pour dissiper des contraintes relatives à l'acquisition du savoir.

4. Objectifs :

Chaque travail de recherche vise à atteindre des objectifs bien précis. Notre recherche a pour fin l'étude et l'analyse : du comportement de l'alternance codique dans des classes de primaire à Bouira ville ainsi que l'occurrence de ce phénomène chez les enseignants lors de l'explication et chez les apprenants lors de la mise en mots.

Introduction Générale

Nous avons choisi, de ce fait, de pencher sur les pratiques langagières des apprenants et des enseignants bouiris et de porter un regard sur l'alternance codique dans le cas de la classe du français langue étrangère.

Au cours de notre analyse, nous tenterons de montrer dans quelle mesure l'alternance codique peut devenir un procédé de créativité langagière, un appui et un soutien à l'apprentissage.

La visée finale de notre recherche est de confirmer ou infirmer l'existence de ce comportement chez les enseignants et les apprenants au primaire, de le décrire et de l'analyser, ouvrant le champ ainsi à d'autres recherches scientifiques.

5. Méthodologie et corpus :

Pour appréhender réellement le comportement de l'alternance codique, tester et vérifier la fréquence de ce phénomène dans la classe de FLE nous avons vu qu'il est très important de l'analyser en se basant sur des données authentiques, autrement dit, analyser le fonctionnement d'échanges langagiers entre les apprenants et les enseignants de FLE sur le terrain en élaborant dans notre contexte de travail un enregistrement audio effectué au su des enseignantes et à l'insu des apprenants.

6. Le plan du travail :

Notre thème de recherche s'effectue en une partie théorique de référence et une autre méthodologique d'intervention comprenant respectivement deux volets théoriques et un dernier volet analytique.

La première partie, comme son nom l'indique, est théorique et comprend deux volets. Nous consacrons la première phase à la présentation du contexte sociolinguistique algérien y compris les langues parlées généralement en Algérie (l'arabe classique, le français, le berbère, et l'arabe dialectale) et notamment au milieu scolaire. En ce qui concerne le second volet théorique, nous tentons d'expliquer et de restaurer un consensus de l'alternance codique tout en la distinguant des autres aspects du contact des langues : nous citons l'interférence, l'emprunt et le code mixing. Nous présentons les types de l'alternance codique selon Poplack, ses fonctions selon Gumperz et enfin ses stratégies didactique d'après Castellotti.

Quant à la deuxième partie, intitulée la méthodologie de l'intervention, nous tenterons à faire une présentation de notre corpus, ainsi que les raisons de son choix et de la période. En

Introduction Générale

ce qui concerne l'analyse du corpus, nous examinerons la pré-enquête puis l'enquête. Par la suite, nous aborderons les particularités des participants interagissant dans le cadre didactique. Enfin, nous estimons utile d'analyser différemment le corpus. Autrement dit, il y aura une analyse linguistique tirée des travaux de Poplack, fonctionnelle fondée sur les recherches de Gumperz et une autre inspirée de la linguistique interactionniste et appliquée dans un contexte didactique par Castellotti.

PARTIE 1
CADRE THEORIQUE
DE REFERENCE

Cadre théorique de référence

1. Paysage sociolinguistique en Algérie.

Au passé historique vient s'associer la mondialisation, deux paramètres qui font du contexte sociolinguistique algérien un contexte plurilingue particulier. Lors des interactions sociales, nous constatons un recours à plusieurs codes. Ce comportement qui peut être défini comme alternance codique ou mélange de langue est dû au contact des langues. En revanche, cette situation plurilingue est loin d'être stable. Elle est condamnée par une hiérarchie de langues dite diglossie due aux perspectives idéologiques de la politique linguistique. En effet, dans le contexte sociolinguistique algérien, les langues parlées ne jouissent pas du même statut : certaines sont dénommées « officielles », d'autres sont déniées.

1.1. L'arabe classique.

Longtemps considérée comme une langue « sacrée », elle doit son prestige à l'islam vu qu'elle est une langue coranique. Elle est parlée et officialisée dans tous les pays arabes pour des fins politiques « *Langue sémitique parlée principalement en Afrique du Nord, dans le Proche-Orient et en Arabie* » (Larousse). L'arabe standard est une langue régie par des normes établies par des grammairiens pour qu'elle puisse être un moyen de communication entre les pays de la « nation arabe ».

En Algérie postcoloniale, le statut de la langue arabe classique épanouit après qu'elle était réprimée ou rivalisée par la langue française pendant plus d'un siècle de colonisation. L'Etat algérien impose une politique unilingue, l'arabe est la seule langue officielle. Cette décision vise à consolider les invariants identitaires algériens dont l'aspect linguistique fait partie, comme le souligne Ibtissem Chachou « *Après les décennies postindépendances où le pays a consacré la politique d'unilinguisme en vue de consolider les constantes de la nation algérienne...* »¹

Une décision dont les répercussions politique et idéologique n'étaient pas seulement nationales mais qui dépassent les frontières du fait qu'elle rompt culturellement avec l'ancien colonisateur et manifeste une alliance à la fois religieuse/culturelle et politique avec les autres pays arabes du Maghreb et du Proche Orient comme l'indique Yvonne Mignot-Lefebvre « *Le problème du choix d'une langue nationale, à la fois instrument de communication et moyen d'expression littéraire est posé et résolu dans la Charte d'Alger : la langue officielle ne sera plus le français mais l'arabe. Ainsi, la langue du colonisateur est rejetée et, avec elle, le lien*

¹ Chachou, Ibtissem. *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratique plurilingue et variétés à l'œuvre*, L'Harmattan, 2013, p.19

Cadre théorique de référence

culturel préférentiel avec l'ancienne métropole et remplacée par la langue traditionnelle de culture, l'arabe littéraire qui réintègre l'Algérie au sein de la communauté religieuse et culturelle des pays arabes du Maghreb et du Moyen-Orient. »²

1.2. Le français.

Pendant la colonisation française de l'Algérie, l'administration coloniale a imposé le français comme une langue officielle dans les administrations et les écoles afin d'intégrer les « indigènes » dans la société française en succédant à l'arabe qui était jadis la langue véhiculaire de l'identité de la population d'origine. A ce propos, Rambaud.A affirme que : « *La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La deuxième conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Ma troisième conquête se fera par l'école : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux* »³

Après l'indépendance, le français connaît une rivalité linguistique de la part de l'arabe instaurée comme langue officielle pour des raisons citées au-dessus. Or, elle continue d'être parlée vu le manque du personnel maîtrisant l'arabe classique dans les administrations à titre d'exemple. Cette rivalité a engendré des catégories linguistiques les arabophones et les francophones. Les premiers sont issus de l'éducation religieuse des Zaouia et de l'association des Oulémas musulmans, les seconds sortants de l'ex-école française. Des années plus tard, cette dualité est dissipée par l'arabisation en 1988-1989. Ainsi, les francophones algériens se répartissent en deux catégories : les francophones réels dont les interactions quotidiennes sont faites en français et des francophones occasionnels qui s'expriment en français dans des situations précises (administration...)

Actuellement, le français est la première langue étrangère en Algérie. Un statut, dont les germes remontent au passé colonial du pays, connaît une ambiguïté opaque. Cette langue est employée dans les communications officielles écrites telles que le Journal officiel et la Constitution de la république algérienne et orales comme les discours des présidents algériens et les conférences de presse de certains ministres diffusées à l'ENTV sans traduction.

La langue française garde toujours son prestige dans la société algérienne et rivalise l'arabe classique vu qu'elle est le moyen de communication de l'élite algérienne. Ainsi, la tentative de dénommer l'anglais comme première langue étrangère pour faire disparaître cette

² Mignot-Lefebvre, Yvonne. *Bilinguisme et système scolaire en Algérie*, Revue Tiers Monde, 1974, p. 672.

³

Cadre théorique de référence

dualité s'est éclip­sée. Ibtissem Chachou explique dessus : « *Le projet échoué du gouvernement d'introduire l'anglais comme première langue étrangère en remplacement du français a ajouté un moment à la complexité de la situation polyglossique régnante. Il visait à éliminer le français, et par conséquent toute forme de concurrence.* »⁴

1.3. Le berbère :

Selon Larousse, « *Le berbère est l'ensemble des langues appartenant à la famille chamito-sémitique, parlée par les Berbères.* ». En effet, c'est la langue maternelle d'une partie importante des Algériens. Elle comprend plusieurs variétés, nous citons le kabyle, le chaoui, le mzabite, le chelhi et d'autres... Cette pluralité berbérophone était l'objet d'étude du linguiste Khaoula Taleb Ibrahimî qui souligne : « *Les dialectes berbères actuels sont le prolongement des plus anciennes variétés connues au Magreb ou plutôt dans l'ère berbérophone qui s'étend de l'Égypte au Maroc actuel et de l'Algérie au Niger actuel. Ils constituent le plus vieux substrat linguistique et de ce fait, sont en Algérie, la langue maternelle d'une partie de la population.* »⁵

Le statut du berbère a connu une revalorisation intense après les évènements du « Printemps berbère » en 1980 et ceux de 2001 ce qui a résulté respectivement une dénomination « secondaire » et « nationale » moins prestigieuse que celle de l'arabe littéraire. Dans son ouvrage intitulé *La situation sociolinguistique en Algérie*, Ibtissem Chouchou confirme cette diglossie en disant : « *...il s'agit d'une situation de plurilinguisme hiérarchisé où l'arabe institutionnel jouit d'un statut de langue officielle qui est supérieure à celui de la langue nationale accordé à 'Tamazight'.* »⁶ En 2016, la langue berbère est introduite dans la constitution comme langue officielle, un statut équivalent à celui de l'arabe classique. Elle s'emploie dans les écrits officiels dans certaines régions de l'Algérie.

1.4. L'arabe dialectal.

Historiquement parlant, l'arabe algérien certifie sa présence dans des textes poétiques algériens qui remontent à des siècles avant la colonisation française comme le poème intitulé « La bataille de Mazgana » du poète Sidi Lakhdar Ben Khalouf et ceux d'El Hafnaoui qui décrivent les invasions étrangères.

⁴ Chachou, Ibtissem. *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratique plurilingue et variétés à l'œuvre*, L'Harmattan, 2015, p.19.

⁵ Taleb Ibrahimî, Khaoula. *Les Algériens et leur (s) langue (s)*, El Hikma, 1995, p.31. (prise d'une thèse)

⁶ Chachou, Ibtissem. *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratique plurilingue et variétés à l'œuvre*, L'Harmattan, 2015, p.

Cadre théorique de référence

Selon la définition de Fergusson, l'arabe dialectal est une variété « basse » en opposition à l'arabe classique qui, quant à elle, est une variété « haute ». Quoiqu'elle soit la langue maternelle de la majorité des Algériens et ainsi parlée quotidiennement dans leur vécu, elle demeure une langue orale employée dans des situations informelles « *L'arabe populaire est utilisée quotidiennement, aussi bien dans le milieu familial que public, comme vecteur des échanges interpersonnels et sociaux* »⁷

De ce fait, les efforts de la normalisation et la codification de l'arabe dialectal restent timides ou inexistantes.

Néanmoins, nous constatons récemment que l'arabe algérien domine largement dans l'usage langagier des émissions télévisées culturelles, sportives...sauf politiques et religieuses vu que ces dernières reflètent un penchant idéologique de l'Etat.

L'arabe dialectal ou algérien comprend plusieurs variétés qui se différencient relativement par rapport à la zone géographique, l'âge, la situation de communication... Il est aussi marqué par des emprunts français, turc et berbère dû au contact des langues qui existe et qui a existé au passé.

2. Les langues en milieu scolaire algérien.

En 1962, l'Etat algérien ouvre les portes de l'école à tous les enfants algériens réalisant ainsi le rêve des familles algériennes de voir leurs enfants aux bancs scolaires. Cependant, le refus de l'héritage colonial y compris la langue française et sa substitution par la langue arabe institutionnelle créent plusieurs contraintes pédagogique et didactique comme le certifie Khaoula Taleb Ibrahim « *Au cours des trois premières années de l'indépendance, tout en maintenant le mode de structuration de l'école hérité de l'époque coloniale, des décisions sont prises pour redonner à la langue arabe la place qui doit être la sienne, consacrée par la Constitution comme seule langue nationale et officielle du pays. Elle est désormais enseignée à l'école sans toutefois être la langue de scolarisation. Il n'était pas possible en effet de couvrir les besoins en enseignants capables non seulement d'enseigner la langue mais surtout d'enseigner les autres disciplines dans cette langue. Face à ce déficit en encadrement, il fallut faire appel tout à la fois à l'ancienne puissance coloniale et à des pays arabes frères pour*

⁷ Chelli, Amirouche. *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Publibook, 2011, p.54.

Cadre théorique de référence

l'envoi d'enseignants coopérants »⁸. De ces contributions, une dualité linguistique entre l'arabe et le français émerge.

Face à cette impasse, de 1965 à 1975, l'Etat algérien entame une arabisation progressive du système éducatif comme former des enseignants dans des instituts spécialisés tout en gardant cette dualité entre les deux langues.

De 1976 au 1989, l'Etat officialise l'arabe institutionnel comme langue de scolarisation tout en dénommant le français comme langue étrangère et en réprimant toute voix revendiquant le « Tamazight » comme langue identitaire.

Ces trois dernières décennies ont connu des soulèvements de voix qui réclament l'intégration de l'arabe dialectal marginalisé pour des raisons que nous citerons après et le « Tamazight » et ses variétés, le parlé d'une large tranche de la société algérienne surtout rurale.

En un mot, nous répartissons les langues parlées au milieu scolaire algérien en deux catégories l'une est formelle, la seconde est informelle.

2.1. Langues formelles

Nous désignons par langues formelles toute langue qui figure dans le programme officiel et qui répond à des finalités d'enseignement telles qu'elles sont tracées par la politique éducative. Ces langues ont des poids différents. Cette distinction peut être constatée par le volume horaire consacré à chaque langue et le niveau scolaire à partir de laquelle elle est programmée.

2.1.1. Arabe institutionnel :

C'est la langue imposée dès la première année scolaire. A l'âge de cinq ans, l'enfant algérien confronte une langue qui lui est nouvelle, il s'agit de l'arabe institutionnel. Ce fait engendre une immersion linguistique précoce et violente dans un bain arabisant tandis qu'il a passé ces premières années à acquérir la langue maternelle (arabe dialectal ou variétés berbères). *« L'arabe institutionnel est la langue de la scolarisation première. Elle est enseignée comme une langue première à laquelle elle se substitue. C'est justement où l'enfant commence à maîtriser sa langue maternelle que s'opère la substitution par immersion avec*

⁸ Taleb Ibrahim, Khaoula. *L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2015.

Cadre théorique de référence

toute la violence symbolique, psychoaffectif et cognitif que cette entreprise engendre comme préjudices. »⁹

En outre, l'arabe institutionnel est la langue des écrits officiels des administrations scolaires tels que les correspondances, les annonces, les plannings d'examens, les bulletins...

En ce qui concerne le volume horaire accordé à l'arabe classique par semaine aux apprenants du primaire est le plus important avec 17 heures.

2.1.2. Tamazight :

Le berbère est une langue chamito-sémitique qui a plusieurs variétés et qui sont parlées dans plusieurs régions du Nord africain.

L'introduction de la langue tamazight dans le système éducatif algérien n'est établie qu'à partir de l'année scolaire 1995-1996 pour des raisons électorales. Depuis, des écoles appartenant à certaines régions connues par une densité berbérophone assurent l'enseignement de la langue berbère. Sauf que son enseignement a rencontré des contraintes vu qu'elle est une langue fortement dialectalisée : chaque région enseigne le tamazight en relation avec sa propre variété berbère. Ce constat prouve que le Tamazight, comme l'est l'arabe classique et le français, est une langue « étrangère » pour l'élève algérien. Quant au manuel scolaire, on constate une dominance kabyle des contenus dû aux origines des formateurs et des concepteurs du livre scolaire.

Par ailleurs, l'enseignement du berbère n'a pas connu un véritable progrès mais au contraire il y avait une régression vu que le nombre de wilayas où le tamazight est enseigné a reculé par rapport à l'année 1995. Cette situation est générée par le manque de post budgétaires accordés à l'enseignement de cette langue, au non adaptation des manuels à l'hétérogénéité du niveau entre apprenants berbérophones et non berbérophones, l'absence d'une norme unifiée de l'écriture.

Bien qu'elle soit une langue officielle reconnue clairement dans la Constitution algérienne au même titre que l'arabe classique, le volume horaire consacré au tamazight est moins important avec des séances de trois heures en tout. Par ailleurs, elle est programmée dès la

⁹ Chachou, Ibtissem. *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratique plurilingue et variétés à l'œuvre*, L'Harmattan, 2015, p.37.

Cadre théorique de référence

quatrième année primaire venant au troisième rang après l'arabe classique programmée dès la classe préparatoire et le français introduit en troisième année.

2.1.3. Français :

C'est la première langue étrangère enseignée en Algérie : elle est programmée dès la troisième année primaire. C'est la deuxième langue dont le volume horaire est important. L'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement de la langue française en l'insérant dès les premières années scolaires ; des réformes étaient mises en place pour relancer l'enseignement-apprentissage de cette langue du savoir vu qu'elle est la langue d'enseignement supérieur : un bachelier doit maîtriser la langue française pour réussir dans des filières scientifiques comme la médecine, la pharmacie...

C'est une langue étrangère programmée dès la troisième année primaire avec un volume horaire de trois heures et quarante cinq minutes puis le volume sera augmenté d'une heure trente en quatrième et cinquième année.

2.2. Langues informelles

Les langues informelles sont les langues qui ne sont ni programmées ni reconnues comme langue du savoir. Elles se limitent dans un usage informel entre les personnels ou entre les apprenants.

2.2.1. Arabe algérien :

Hormis son nom, l'arabe dialectal est différent de l'arabe classique. Cette langue est dénommée un dialecte, une sorte de dévalorisation malgré sa présence potentielle dans les échanges quotidiens. Depuis les premières années de l'indépendance, des voix se lèvent pour l'insérer dans le système éducatif afin de faciliter l'acquisition du savoir surtout pour les enfants issus de familles analphabètes. Un article publié dans Jeune Afrique (janvier 1968, n°418) en faveur de l'introduction de l'arabe dialectal affirme cette revendication « *Le dialecte a servi de véhicule à toutes nos traditions, nos coutumes et nos légendes : c'est par lui, et lui seul, que l'âme algérienne est transmise à travers le temps jusqu'à nous. Il suffirait donc de l'enseigner à l'école, il suffirait de lui donner droit de le cité parmi les langues*

Cadre théorique de référence

officiellement reconnues pour que la plupart de nos difficultés soient aplanies d'un seul coup »¹⁰

Etant donné que l'arabe classique et le français sont des langues qui s'acquièrent jusqu'à la fin du cursus scolaire, l'arabe dialectal pourrait jouer le rôle d'une langue intermédiaire pour deux raisons :

- Eviter l'immersion linguistique de l'enfant algérien et ainsi le fait de le dépayser.
- Les connaissances acquises sont plus consolidées et plus durables.

Récemment, une tentative de l'introduction informelle de l'arabe dialectal dans la scolarisation des jeunes enfants au primaire par l'ex ministre de l'éducation Nouria Ben Ghabrit, juillet 2015, a créé une polémique surtout par les conservateurs, partisans de l'arabe institutionnel, vu que cette insertion installera une dualité entre l'arabe dialectal et l'arabe classique et ainsi affaiblira le potentiel de l'arabe classique par rapport au français.

2.2.2. Variétés berbères :

Comme l'est l'arabe dialectal, les variétés berbères kabyle, chaoui, Targui...sont des langues informelles, elles servent de moyen d'échange conversationnel non officiel dans le milieu scolaire algérien. Elles sont marginalisées non seulement par l'arabe institutionnel mais aussi par le tamazight. Cette dernière est mieux dénommée que le reste ; elle acquiert le statut de langue officielle tandis que les autres variétés sont des dialectes.

Dans l'enseignement-apprentissage du tamazight, nous constatons des difficultés d'acquisition, chez les berbérophones de naissance, dû à des écarts existants entre la langue officielle et ses variétés ; un écart qui tend à être dissipé par le recours aux langues maternelles.

Enfin, les variétés berbères s'estompent au milieu scolaire en faveur de l'arabe dialectal étant donné que les berbérophones sont des sujets bilingues (ils maîtrisent l'arabe dialectal en plus de leur langue maternelle) tandis que les arabophones algériens se contentent de leur langue maternelle.

¹⁰ Mignot-Lefebvre, Yvonne. *Bilinguisme et système scolaire en Algérie*, Revue Tiers Monde, 1974, p.691.

Cadre théorique de référence

3. L'alternance codique.

Dans ce deuxième chapitre, nous allons exploiter le phénomène de l'alternance codique qui fait l'objet de notre étude, le distinguer des autres phénomènes transcodiques, puis nous allons présenter à la fin les types et les six fonctions de l'alternance codique selon Poplack et Gumperz .

3.1. Définition.

L'alternance codique en tant qu'objet de recherche remonte aux années soixante. Les premières études fondamentales dans ce domaine sont celles de Bloom et Gumperz (1972). Pour Gumperz l'alternance codique est « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes ou deux systèmes grammaticaux différents* » (1989, p 57). Cette définition offerte par Gumperz dissipe l'ambiguïté installée par d'autres chercheurs qui appréhendent l'alternance codique dans sa globalité voire sa complexité en fusionnant plusieurs comportements langagiers sous le nom d'alternance codique tels que la bouée transcodique, le mélange de langue, marques transcodiques...

D'une part, il évoque l' « *échange verbal* », une notion propre au courant interactionniste et qui révèle l'approche conversationnelle des recherches de Gumperz sur l'alternance codique.

D'autre part, l'expression « *deux systèmes grammaticaux différents* » affirme que l'AC ne s'établit pas seulement entre deux langues de la même structure grammaticale mais aussi entre les différents registres de la même langue et entre langue et « dialecte ».

A cette idée, nous allions la définition de E.Haugen qui définit l'AC comme suit : « *l'usage alterné de deux langues, cela va de l'introduction d'un mot non assimilé et isolé à une phrase ou plus dans le contexte d'une autre langue.* » (prise d'une thèse) .Par le biais de cette définition, nous déduisons que dans une alternance codique il y a une langue dominante syntaxiquement et une autre dominée qu'on se contente d'emprunter un mot pour l'insérer dans une phrase ou toute une conversation.

En revanche, plusieurs définitions établies par d'autres chercheurs maintiennent l'opacité qui existent entre l'alternance codique et d'autres phénomènes du au contact des langues comme celle avancée par Heller (1988, p.1) « *L'utilisation de plus d'une langue dans le cours*

Cadre théorique de référence

du même épisode communicatif » ou celle d'Auer (1984, p 1) « *Utilisation alternative de plus d'une langue* ».

Suite aux recherches de Gumperz, d'autres chercheurs s'intéressent à L'AC à l'instar des travaux de Poplack qui s'inscrivent dans une approche descriptive et purement linguistique du phénomène. Il rejoint Gumperz dans la définition de l'alternance codique qui est pour lui le passage d'une structure syntaxique d'une langue à une autre structure syntaxique d'une autre langue mais qu'il soit dans la même phrase. Ce passage est régi par la contrainte d'équivalence (1988) :

- Aucun croisement n'est permis.
- Tout constituant monologue doit être grammatical.
- Il ne doit pas être d'éléments omis.
- Il ne doit pas être d'éléments répétés.

En guise de conclusion, l'AC est un comportement langagier propre au sujet bilingue. Il est dû au contact des langues et se distingue des autres phénomènes qui répondent à des normes syntaxiques rigides.

3.2. Différence entre alternance codique, interférence, emprunt et code mixing.

L'alternance codique, l'emprunt, le code mixing ou les interférences sont des marques transcodiques issues des contacts des langues. De ce phénomène, résulte la pratique alternée des codes linguistiques en présence. En effet, lorsqu'un individu est confronté à deux langues ou plus dans sa société, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours. Où réside donc la différence entre ces notions ?

3.2.1. Distinction entre alternance codique et interférence :

L'alternance codique, ou « code-switching », comme nous l'avons défini plus haut, désigne le passage d'une langue à l'autre dans une même chaîne de parole (soit au sein d'une phrase, soit entre les phrases) tandis que les interférences sont définies comme l'intrusion ou le transfert inapproprié plus ou moins contrôlé d'éléments linguistiques d'une langue à l'autre. Comment distinguer ainsi le code switching de l'interférence ?

Cadre théorique de référence

Commençons par définir l'interférence selon Uriel Weinreich, dans son livre *Languages in Contact* paru en 1953, « *Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.).* »¹¹. Donc, une interférence est un changement inadmissible qui altère les structures les plus normalisées. Nous distinguons trois types d'interférence : phonique, syntaxique et lexicale. Nous trouvons l'interférence phonique chez certains Algériens qui ont la difficulté de prononcer le [i] au lieu de [e] dans des mots comme *répétition, malédiction...* Pour l'interférence syntaxique, c'est l'organisation de la structure d'une langue A selon celle de la langue B. Enfin, l'interférence lexicale converge vers la naissance de l'emprunt.

Pour Douglas Schaffer: « *le code switching se distingue nettement de l'interférence* »¹² Selon lui : « *il faut deux codes bien distincts pour parler de code switching, alors que l'interférence est un pas vers la fusion des deux langues, c'est-à-dire que l'interférence est une instance de nivellement ou de rapprochement de deux codes, tandis que dans le code switching, le caractère distinct des deux codes est préservé.* »¹³

La première différence que l'on peut déceler à partir de ces données, réside dans le fait que l'alternance codique use de deux langues différentes l'une de l'autre, alors que l'interférence est le mélange de deux codes. De plus, les interférences se manifestent chez un locuteur bilingue, qui produit un discours à tendance unilingue, tandis que l'alternance codique est fréquente chez ce même locuteur, mais dans un discours dit bilingue. En outre, les premières indiquent un chevauchement inconscient de deux systèmes, alors que la seconde désigne une utilisation consciente, successive de deux systèmes distincts, sans chevauchement et sans heurt donc exige de la part du locuteur une maîtrise suffisante des langues utilisées lors de sa prise de parole.

¹¹ Calvet, Louis-Jean. *La sociolinguistique*, PUF, collection Que sais-je?, 8^e édition, 2013, p.13.

¹² Schaffer, Douglas. *The place of codeswitching in linguistic contact in « aspect of bilingualism*, sous la direction de M Paradi, horn beau press 78 p 265-275.

¹³ Schaffer, Douglas. *The place of codeswitching in linguistic contact in « aspect of bilingualism*, sous la direction de M Paradi, horn beau press 78 p 265-275.

Cadre théorique de référence

3.2.2. Distinction entre code switching et code mixing :

De surcroît, entre code switching et code mixing la frontière est fine et la distinction est délicate. En effet, le code switching est la capacité volontaire à faire intervenir la deuxième langue dans le discours, en fonction de l'interlocuteur, du contexte, du sujet de la conversation, sans transgresser les codes sociolinguistiques, et tout en respectant les contraintes grammaticales spécifiques à l'intérieur de laquelle s'insère le code switching. Quant au code mixing, les éléments provenant de l'autre langue peuvent être des signes isolés, combinés, et même des règles grammaticales. Leur emploi est occasionnel et usuel. Dans le code mixing, les unités sont transférées en suivant des règles fonctionnelles et formelles.

Pour certains linguistes, le mot « alternance » regroupe plusieurs phénomènes du contact de langues y compris le mélange de langue. Winford (2003, p. 103) propose de différencier « [...] les cas où le locuteur bilingue alterne entre les codes au sein d'un même événement conversationnel, alterne dans un même tour de parole, ou mélange les éléments des deux codes au sein d'un même énoncé. »¹⁴. Dans le premier cas, l'alternance interphrastique et extraphrastique font l'objet de l'analyse conversationnelle et font partie de l'alternance codique. Tandis que, l'alternance intraphrastique fait l'objet d'une description linguistique et fait partie du mélange de langues.

3.2.3. Distinction entre alternance codique et emprunt :

Nous avons ci-dessus levé l'ambiguïté sur les interférences et l'alternance codique, le code switching et le code mixing. Il nous reste à distinguer l'alternance codique de l'emprunt puis l'interférence de l'emprunt.

Pour Grosjean (1998) « l'alternance codique est un changement complet vers l'autre langue par un mot, une expression ou une phrase alors que l'emprunt est un mot, ou une expression courte, pris dans la langue la moins activée, qui est adapté morpho syntaxiquement et parfois phonologiquement dans la langue de base. »

Jean DUBOIS et al., (2007 : 177) considèrent qu' « il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ».

¹⁴ Alby, Sophie. *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, ENS édition, 2013, p.43.

Cadre théorique de référence

L'alternance codique ainsi est à distinguer de l'emprunt. En effet, le code switching passe d'une langue à une autre complètement dissemblable alors que l'emprunt est une unité linguistique qui provient d'une autre langue et qui est introduite volontairement dans une autre langue. Ces derniers peuvent être parfaitement intégrés dans la langue d'accueil, ils interviennent pour combler un déficit.

3.2.4. Différence entre interférence et emprunt :

Par ailleurs, l'interférence et l'emprunt sont deux faits indissociables dans le sens. L'un contribue à abolir les frontières entre les langues, l'autre reproduit ces frontières. En effet, les interférences suppriment les limites entre les langues dans la mesure où le transfert des éléments linguistiques s'opère de façon inadaptée et inappropriée, en revanche, les emprunts conservent ces délimitations parce qu'une fois le terme inséré dans la langue adopté il sera transformé, approprié et assimilé et favorise le redéveloppement et l'évolution d'une langue.

Nous constatons ici que l'interférence est individuelle, elle est aussi involontaire; cependant l'emprunt est le résultat d'un acte volontaire.

4. Les types d'alternance codiques selon Poplack.

Dans notre analyse, nous nous appuyons sur les trois types de l'alternance codique selon Poplack qui servira à la description de notre corpus.

Les études de Poplack sur l'alternance codique sont de type descriptif de la forme et la structure de l'énoncé et tentent d'édifier des règles qui normalisent ce comportement « *Les travaux de S. Poplack, D. Sankoff et des disciples de « l'école canadienne » ont adopté une approche linguistique ou structurale, qui privilégie les aspects formels de l'alternance et s'attache à montrer que le phénomène est régie par des règles formelles régulières* »¹⁵

Selon la structure syntaxique des segments alternés, Poplack a distingué trois types de l'alternance codique : l'alternance codique inter-phrastique, intraphrastique et extra-phrastique.

¹⁵ Moreau, Marie-Louise. *Sociolinguistique : les concepts de base*, 2^e édition, Mardaga, 1997, p.34.

Cadre théorique de référence

4.1. L'alternance codique intra-phrastique:

Poplack précise par rapport à ce type d'alternance codique que « des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase» (Poplack1988 :p23)

Ce type se détermine par la présence de deux structures syntaxiques de deux langues différentes à l'intérieur d'un seul énoncé. Cela revient à dire que l'usage alternatif s'opère parmi le même tour de parole tel que nom-complément, verbe- complément... Ce type d'alternance est très fréquent dans les pratiques langagières des locuteurs bilingues et plusieurs chercheurs lui ont accordé de l'importance.

Myers Scotton (1995, p.234) pose que « *CS intraphrastique est gouverné par un jeu de principes abstraits qui semble s'appliquer aux données issues de différentes communautés et qui a donc une base cognitive* ». Cela confirme qu'il y a deux hiérarchies qui régissent l'alternance : une langue matrice/langue enchassée et morphèmes grammaticaux de la langue matrice organisent les morphèmes lexicaux.

4.2. L'alternance codique inter-phrastique dite aussi (phrastique),

Correspond à l'usage alternatif au niveau d'unités plus longues, de phrases ou des propositions, dans les interventions d'un même locuteur ou dans les productions entre interlocuteurs. Ce type peut absolument être représenté par une personne produisant une phrase dans une langue et son interlocuteur répondant par une autre phrase dans l'autre langue

4.3.L'alternance codique extra-phrastique ou le tag-switching :

Se manifeste dans le cas d'une inclusion des expressions idiomatiques, les locutions adverbiales, adjectivales, verbales, prépositionnelles ou nominales appartenant à l'autre langue. Ce type d'alternance codique se réalise sans contraintes syntaxiques.

5. Les six fonctions d'AC selon Gumperz.

Le précurseur des théories de l'alternance codique refuse le fait que CS est une marque de déficience linguistique ou un comportement idiosyncrasique accidentel. Pour lui, ce comportement langagier (l'alternance codique) est un comportement régulier qui est soumis à des stratégies relatives au contexte. Nous consolidons cet avis par les propos de H. Boyer et J. Calvet.

Cadre théorique de référence

Pour H.Boyer, l'alternance codique fait partie des marques transcodiques. Elle est une manifestation du bilinguisme/plurilinguisme de l'interactant ou aux influences plurilinguistiques de la société « *On parle de marques transcodiques que sont les emprunts, les calques, les alternances et mélange de langues qui témoignent soit de « la présence de deux ou plusieurs langues dans le répertoire des interlocuteurs » soit d'une rencontre interlinguistique prolongée au sein d'une même société.* »¹⁶

Quant au J. Clavet, il distingue l'alternance codique de l'interférence en précisant qu' « *il arrive qu'un bilingue utilise ses deux langues séparément à produire des énoncés « bilingues », il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de collage, de passage en un point de discours d'une langue à l'autre* »¹⁷.

En résumé, ces deux linguistiques confirment que l'alternance codique est d'une part une richesse linguistique qui reflète du bilinguisme des interlocuteurs et non de leur incompétence ou manque de performance linguistique. D'autre part, certaines conditions contextuelles donnent naissance à l'AC en lui accordant des fonctions et des stratégies.

Les recherches de Gumperz donne naissance à l'approche conversationnel du fait qu'il s'intéresse aux effets de l'alternance codique. Il les classifie en six fonctions selon l'interaction bilingue.

5.1. Citation : D'abord, elle apparait comme une citation ou un passage dit par une tiers personne et rapporté en langue B dans une conversation établie en langue A. Autrement dit, le recourt à l'AC se réalise lorsqu'on rapporte des propos à une communauté linguistique absente lors de l'interaction

5.2. Désignation d'un interlocuteur : C'est un taxème verbal qui sert à attirer l'attention ou donner la parole à une personne précise afin d'organiser le tour de parole dans une conversation.

5.3. Interjection : L'alternance codique émerge aussi dans les interjections, les exclamations qui véhiculent l'identité de l'interlocuteur.

¹⁶ Boyer, Henri. Introduction à la sociolinguistique, DUNOD, 2001, p.62.

¹⁷ Clavet, Louis-Jean. *La sociolinguistique*, PUF, collection Que sais-je?, 8^e édition, 2013, p.15.

Cadre théorique de référence

5.4. Réitération : Elle sert dans la traduction des propos d'une tiers personne c'est à dire répéter le même message dans deux langues différentes. Ensuite, elle permet la clarification d'un message.

5.5. Modalisation d'un message : Elle peut également indiquer une élucidation tout en modulant un propos rapporté.

5.6. Personnalisation versus objectivation : Enfin, ce comportement est une manifestation de la subjectivité de l'interlocuteur. C'est une façon de s'impliquer dans son discours. En effet, des facteurs émotionnels accompagnent et orientent l'emploi de telle ou telle langue.

A ce répertoire, F. Grojean ajoute deux autres fonctions : la première est due au lexique pauvre de l'interlocuteur en L2, donc il fait appel au signifiant employé en L1. La seconde est relative à l'identité ethnique et à l'appartenance à une communauté précise.

Pour J. Calvet, il cite plusieurs exemples et attribue à chacun d'eux une fonction. Exemple01 : conversation entre femmes espagnoles vivant en Suisse qui passent du français à l'espagnol et vice versa. Il s'agit d'une fonction conversationnelle.

Exemple02 : Conversation téléphonique entre une standardiste de rendez-vous d'un hôpital et une patiente, c'est une négociation pour choisir une langue d'échange.

Exemple 03 : En Grèce, un touriste français utilise la langue grecque en s'adressant au garçon du restaurant grec qui parle en français. Les deux interlocuteurs utilisent la langue de l'autre pour montrer leurs compétences.

Pour conclure, l'alternance codique a plusieurs fonctions qui dépendent de la conversation.

6. Approche conversationnelle de l'AC dans un contexte d'apprentissage.

Nous nous sommes inspirées des travaux de V. Castellotti et G. Ludi pour analyser les conversations incluant des alternances codiques et le rôle de ce comportement dans non seulement le maintien de la communication mais aussi dans l'acquisition du savoir.

Cadre théorique de référence

6.1. Alternances qui favorisent l'appropriation linguistique :

Preuves d'un mécanisme cognitif investi par l'apprenant dans l'acquisition du savoir, il rompt avec la langue B et recourt à la langue A. Nous les répartissons en trois types d'alternance codique.

6.1.1. Les alternances-tremplin :

Elle est importante dans la transmission de l'information. Tout d'abord, l'apprenant répond en langue A à une question posée par l'enseignante en langue B. Une fois, sa réponse est juste, il la reformule en langue B. En effet, l'apprenant vérifie la justesse de sa réponse en langue A puis il reconstruit la même réponse en langue B.

6.1.2. Alternance balises d'un dysfonctionnement :

Cette alternance témoigne d'un vocabulaire limité, l'apprenant recourt à la langue A car il ne dispose pas d'un signifiant du même signifié en langue B. Afin de maintenir la conversation, il bascule vers la langue A.

Selon G.Ludi , cette alternance peut croisée différentes stratégies de la part de l'enseignante :

- Exploiter les connaissances des autres élèves en classe.
- Fournir le mot en langue B à l'élève et l'élève le répète.
- Signaler la compréhension du segment en langue A et continuer sans ouvrir une séquence de travail lexical.

6.1.3. Alternance comme support de compréhension :

Ce type contribue à l'édification d'un savoir en langue B, tout en rappelant les acquis en langue A. Ce type d'échange est marqué par une instabilité de la langue dominante qui varie du A au B. Les enseignants consolident les nouveaux acquis en langue B en se référant aux mêmes acquis faits en langue A. C'est une façon aussi de confirmer ou infirmer l'acquisition du savoir en classe.

6.2. Alternances qui favorisent le déroulement de la communication :

Des alternances efficaces dans le maintien de l'échange communicationnel. Elles se subdivisent en trois catégories.

Cadre théorique de référence

6.2.1. L'alternance entraide :

C'est une implication complice de la part d'un apprenant externe à la communication en traduisant à un apprenant impliqué dans l'interaction un énoncé émis par l'enseignant en langue B à une langue A.

6.2.2. L'alternance comme pivot des interactions :

Appelée aussi alternance-relais car elle sert d'un support à une déficience lexicale lors d'une production. Notamment durant les premières phases de l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant éprouve une difficulté lexicale qui pourrait freiner ou cesser la production. Pour poursuivre l'expression, l'enseignant permettra aux apprenants un recours en langue A qui rassurera l'apprenant. « *Outre une fonction de continuation du déroulement de la communication, le recours massif à ces « alternances relais » (Moore, 1996) apparaît comme le moyen de garder les élèves attentifs, en supposant que l'émergence de la Ll, ponctuant le discours à intervalles relativement réguliers. V. Castellotti (1997 : 406) »*¹⁸

6.2.3. L'alternance codique, témoin de l'affirmation du sujet-personne dans le discours :

L'alternance codique en classe de langue se manifeste par l'emploi de la langue maternelle qui véhicule la culture et la personne de l'apprenant. Recourant à la langue maternelle n'est pas seulement une confirmation d'une appartenance culturelle mais aussi une manifestation des opinions, des savoirs, des compétences. Pour M. Lahlah ce fait est très important pour l'apprenant dans toutes les circonstances de l'alternance codique « *Dans cette perspective, il semble important de laisser une place à l'utilisation de sa langue maternelle par l'apprenant lui-même dans la classe de langue, dans chacune des sous catégories d'alternances (tremplin, balises de dysfonctionnement, support à la compréhension, entraide, pivot des interactions le « Je » du SP »*¹⁹

L'emploi de l'alternance codique en classe de langue répond à plusieurs stratégies conversationnelles voire acquisitionnelles. Elle peut être fluide si elle est produite sans hésitation (support de compréhension/entraide/citation/ réitération) ou balisée lorsqu'elle est

¹⁸ Lahlah, Mouna. *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère*, Synergies Algérie n° 5 – 2009, p166.

¹⁹ Le même ouvrage, même page.

Cadre théorique de référence

accompagnée d'une pause, d'une rupture (balise de dysfonctionnement/alternance – tremplin/modulation).

Conclusion partielle :

Au cours de cette partie, nous avons appréhendé la situation linguistique en Algérie puis nous avons défini par la suite les notions essentielles de notre thème de recherche.

A présent, nous allons passer à l'analyse et l'interprétation des données recueillis lors de l'enquête en exploitant l'ensemble des théories que nous avons mis en exergue dans ce chapitre.

PARTIE 2

CADRE METHODOLOGIQUE

D'INTERVENTION

Cadre méthodologique d'intervention

Introduction :

Après avoir défini les concepts clés de notre thème de recherche, nous passerons au second chapitre qui sera consacré à la partie pratique où nous allons analyser notre corpus de manière générale. Primo, nous présenterons le corpus. Cela dit, présenter notre terrain de recherche, le déroulement et les moyens de l'enquête ainsi que les difficultés rencontrées sur le terrain. Secundo, nous analyserons et interpréterons les données recueillies pendant l'enquête.

1. Présentation du corpus :

1.1. Le corpus :

Afin d'analyser l'usage de l'alternance codique chez les enseignants et les apprenants des écoles primaires nous avons opté pour une approche empirico-inductive pour comprendre davantage ce comportement langagier. Nous allons par la présente méthode s'appuyer sur la technique de l'observation qui permet une analyse du réel : décrire des comportements, des lieux, des discours produits dans leur contexte, des situations auxquelles nous avons assisté en tant qu'observateur. Pour ainsi dire, nous empruntons une étude qualitative des données, méthode de recherche descriptive, analytique qui se concentre sur des interprétations et leurs significations.

Notre corpus étant étroitement lié à notre objectif de recherche, se présente sous forme d'enregistrements audio magnétoscopés lors des situations formelles entre enseignants et élèves dans différentes écoles primaires à Bouira ville. Nous allons décrire la situation de l'interaction selon une analyse linguistique, fonctionnelle et interactionniste.

1.2. Le recueil des données :

Notre travail vise en premier lieu à analyser les occurrences de l'alternance codique dans le discours des enseignants de fle et des élèves dans deux écoles primaires. Nous nous sommes intéressées aux situations formelles (enseignant et enseigné)

Pour collecter le corpus, nous avons été spectateurs environ deux mois des cours présentés par les enseignantes, du mois de mars jusqu'au mois de mai dans le but d'obtenir des résultats minutieux de notre thème de recherche.

Cadre méthodologique d'intervention

1.2.1. Préalables à l'utilisation des données :

L'utilisation de données récoltés dans un cadre privé implique certaines précautions à prendre qui relèvent à la fois de l'éthique et du juridique. L'utilisation d'un consentement éclairé ainsi que l'anonymisation des données sont nécessaires pour assurer aux participants le respect de leur vie privée. Il engage le chercheur dans une démarche éthique qui peut constituer un atout dans l'adhésion des participants au projet de recherche.

En effet, nous avons pris le consentement des différentes enseignantes lors de l'enregistrement et nous avons supprimé également toutes les informations qui permettraient de reconnaître le participant à l'étude.

1.2.2. Le cadre spatiotemporel :

La méthode d'approche que nous avons adoptée pour la récolte du corpus sonore est de mettre le magnétophone de notre téléphone portable avant le début de chaque séance d'enregistrement. La durée de chaque séance dure à peu près d'une heure à une heure et demie.

Afin d'évaluer les occurrences du phénomène de l'alternance codique en milieu institutionnel pendant les premiers stades d'apprentissage d'une langue étrangère nous nous sommes orientées vers deux écoles primaires à Bouira ville.

1.3.Situation d'interaction :

Notre étude s'inscrit dans la sociolinguistique interactionnelle qui tend par définition à analyser la pratique de l'alternance codique dans les productions langagières des élèves et des enseignants du français langue étrangère.

Les pratiques interactionnelles prennent sens en situation et doivent être étudiées dans le cadre naturel de leurs réalisations. Ceci fait de l'analyse des interactions une discipline de terrain. Cela dit, toute recherche sollicite une méthodologie spécifique qui consiste à collecter des données sur le terrain puis les transcrire pour confectionner le corpus de travail. Dans notre cas ce sera l'enregistrement audio.

1.4.Le déroulement de l'enregistrement :

Pour un climat confortable aux interlocuteurs et afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous avons informé seulement les enseignantes du processus de l'enregistrement effectué

Cadre méthodologique d'intervention

parce que l'utilisation de ce matériel pourrait être gênant aux élèves et cela peut affecter à leurs échanges spontanés.

2. Analyse du corpus :

Pour répondre à notre problématique et confirmer ou infirmer les hypothèses soulevées au début de notre étude, nous avons mené tout d'abord une pré-enquête auprès des enseignantes de français chez lesquelles nous avons assisté et auprès des apprenants de troisième, quatrième et cinquième années primaire. Notre pré-enquête était sous forme d'un entretien exploratoire informel orienté par des questions qui s'interrogent principalement sur les langues parlées, leurs acquisitions et ce que les enseignantes et les apprenants pensent de cette alternance.

Par la suite, nous avons entamé notre enquête sur le terrain par des enregistrements audio des conversations entre enseignantes-élèves et entre les élèves lors du cours de français.

2.1. Pré-enquête :

Avant de se lancer dans la collecte de notre corpus, nous avons jugé nécessaire d'effectuer une pré-enquête auprès des enseignants des primaires que nous avons fréquentés afin de nous familiariser non seulement avec le lieu de l'enquête mais aussi avec le sujet de notre recherche. Notre pré-enquête a eu lieu au mois de mars. Nous nous sommes approchées des enseignantes de français pour les interroger sur l'alternance codique en classe de langue française. Cette étape nous a permis de faire des connaissances avec l'enseignant et les enseignés, de sonder le terrain, de mesurer et de recenser les pré-requis disposés dans le domaine du mélange des codes et avant tout ça de rassembler des informations indispensables à notre enquête.

Utile ou nuisible à l'enseignement d'une langue étrangère? Les enseignants montrent plutôt de la distance envers le recours au phénomène de l'alternance codique dans l'apprentissage d'une langue secondaire, par contre les apprenants jugent qu'il est fructueux de recourir à la langue maternelle pendant le cours de français.

Les réponses des enseignantes étaient identiques en ce qui concerne le recours des apprenants à une deuxième langue pendant le cours de français. Elles confirment que les élèves de troisième année sont ceux qui alternent plus entre les deux langues (français/arabe

Cadre méthodologique d'intervention

classique) car ils sont dans la première phase de l'acquisition de la langue étrangère (apprentissage de l'alphabet/sons et répétitions des phrases émises par les enseignantes).

En outre, elles affirment l'existence d'apprenants francophones « réels » c'est-à-dire ceux qui ont appris à parler français auprès de leur entourage familial. Toutefois, ils répondent en arabe classique ou parlent à leurs camarades de classe en arabe dialectal pour éviter les « moqueries » des autres apprenants.

De leur côté, Elles pensent que le recours à une deuxième langue, l'arabe classique, n'est établi sauf dans des cas de « déblocage » vu que cet appel est censuré didactiquement en classe de français notamment en cours de lexique (traduire pour enrichir le vocabulaire des apprenants) et de grammaire (traduire les classes et les fonctions des mots pour faire une équivalence avec celles de l'arabe classique déjà acquis). L'alternance codique telle qu'elle est vue par les enseignantes entretenues n'est qu'interphrastique autrement dit il s'agit d'insertion de mots arabes dans une conversation entièrement en français. Cependant, elles rejettent le fait qu'elles alternent les langues pour des raisons conversationnelles ou qu'elles émettent des phrases complètes en arabe.

Quant aux apprenants, ils se vantent de parler plusieurs langues, l'arabe classique, le français, l'arabe dialectal. Ils pensent qu'il est interdit d'employer l'arabe dialectal en classe surtout avec les enseignants. Ils affirment qu'ils emploient l'arabe classique pendant le cours de français pour traduire et mieux comprendre les mots.

Nous constatons que les apprenants berbérophones ne déclarent pas leur maîtrise du kabyle. En effet, ils n'ont pas recours à leur langue maternelle lors de l'échange communicationnel didactique et même dans un échange conversationnel entre eux, apprenants partageant la même langue berbère.

Pour la quasi majorité des apprenants, le français n'est appris et n'est parlé qu'au sein de l'établissement scolaire notamment en cours de français.

2.2. L'enquête :

Afin de mener à bien sa recherche, l'enquêtés dispose d'une collection de méthodes pour le faire. Il choisit celle qui convient le plus à ses objectifs. Pour ce qui nous concerne, nous avons opté pour les enregistrements audio comme procédé de notre enquête pour répondre à la problématique posée au début.

Cadre méthodologique d'intervention

Nous soulignons que nous nous sommes rendues auprès de plusieurs établissements scolaires pour faire la collecte du corpus. Mais, notre sollicitation a rencontré un refus de la part des directeurs de ces primaires vu que ne nous possédons pas une autorisation de la part de la direction de l'éducation. Notre présence était reprochée par l'inspecteur de l'éducation lors d'une visite d'orientation, il nous a rappelé que la présence d'une tierce personne en classe est interdite et qu'elle n'est permise qu'au directeur de l'établissement et aux inspecteurs.

Nous avons mené une enquête sur terrain dans deux primaires de la ville de Bouira pendant trois mois du mois de mars au mois de mai. Une durée qui nous a permis de nous familiariser avec les enseignantes et de dévoiler ainsi une spontanéité dans le lancement du cours et leurs interactions avec les apprenants. Des circonstances différentes ont donné naissance à des alternances codiques de types et de stratégies variés.

Nous avons assisté à plusieurs cours (lexique/ orthographe/ grammaire/lecture et production écrite et orale) pendant lesquels nous avons pris des notes et fait des enregistrements des différentes interactions qui ont eu lieu lors du cours.

Nous soulignons que la quasi-totalité des conversations entre apprenants est faite en arabe dialectal et que les enseignantes s'adressent à leurs apprenants en français. Ces dernières évitaient d'alterner entre les langues en notre présence surtout lors des premières séances bien que nous leur avons expliqué que notre travail garantit l'anonymat des interactants et que c'est un travail en sociolinguistique et non pas en didactique.

Quant au corpus, nous avons procédé à une prise de notes au début car une enseignante s'est méfiée de notre présence. Par la suite, nous avons eu l'accord des enseignantes d'enregistrer les conversations qui était établi à l'insu des apprenants. Certains enregistrements sont volumineux et nécessitent un découpage car la prise était faite auprès des apprenants et tout déplacement en classe pourrait les perturber, d'autres ne le sont pas puisque la capture est faite au fond de la classe et le téléphone, notre moyen d'enregistrer, était à notre portée.

2.3. Les participants :

Ecole primaire	Classes	enseignants	Nombre des élèves	Ages des Elèves	Langues alternées

Cadre méthodologique d'intervention

-1-	5 ^{ème} année	-1-	15	Entre 9-10 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard - Arabe dialectal - Kabyle - français
	4 ^{ème} année	-1-	16	Entre 8-9 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard - Arabe dialectal - français
-2-	3 ^{ème} année (2 groupes)	-2- / -3-	16	Entre 7-8 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard - Arabe dialectal - français
	4 ^{ème} année (2 groupes)	-2- / -3-	17	Entre 8-9 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard - Arabe dialectal - français

Tableau : représentation du profil des élèves et enseignants qui font partie de notre étude de recherche

Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre corpus est un ensemble de conversations entre apprenants-apprenants et apprenants-enseignantes. Les enseignantes sont des professeurs de français expérimentées. Elles exercent l'enseignement depuis des années. L'une atteste avoir recours à l'alternance des langues surtout chez les apprenants de 3^e année lors du cours de grammaire. La seconde préfère pousser l'apprenant à traduire le mot inconnu pour ses camarades seulement dans des situations de blocage.

Quant aux apprenants, ils sont des enfants dont l'âge varie de 8 ans à 10 ans. Ce sont des apprenants de classes et de niveaux différents : deux groupes de 3^e et trois autres de 4^e et un seul de 5^{ème} année primaire. Certains élèves sont des francophones occasionnels, d'autres sont réels. Nous ajoutons à ces deux catégories une autre celles des apprenants non francophones, ils ne parlent qu'en arabe même avec l'enseignante.

Le nombre des apprenants des six classes visitées est de 86 élèves ; 39 garçons et 47 filles. Ils ont l'arabe dialectal ou le kabyle comme langue maternelle. La majorité est issue de familles modestes. D'autres, surtout ceux qui participent le plus souvent en français, ont des parents « instruits » médecins, professeurs, banquiers...Ils confirment parler en français

Cadre méthodologique d'intervention

même à la maison avec leurs parents. Cet emploi du français se manifeste par des mots ou toute une discussion.

En un mot, nous sommes face à des bilingues parfaits autrement dit des bilingues dont les compétences dans les deux langues ne sont pas défailtantes. Or, ils font appel aux différents types de l'alternance codique pour des stratégies distinctes.

2.4. La transcription:

La transcription est une étape clé dans l'exploitation des données, puisqu'elle conditionne l'analyse et doit être pensée en fonction des objectifs de la recherche. Et du moment qu'elle est destinée à des lecteurs, les extraits choisis doivent être révélateurs et compréhensibles.

Nous travaillons plus précisément sur des conversations dites « exolingues » (Porquier, 1984), c'est-à-dire des conversations où les échanges se font au travers d'une langue qui n'est pas une langue maternelle commune aux participants. Nous étudions comment les participants à ce type d'interaction mobilisent les ressources verbales dans leurs échanges.

Lorsqu'il s'agit d'étudier des conversations par une approche multimodale, c'est-à-dire, une conversation qui se base sur des données naturalistes, dans un contexte ordinaire et qui étudie le cadre participatif dans son ensemble, l'utilisation de logiciels d'alignement est une nécessité pour une recherche de précision.

Dans notre cas, et Afin de transcrire les énoncés qui renferment le phénomène de l'alternance codique collectés lors de nos observations, nous avons mis les échanges verbaux par écrit et ce en suivant les modules de conventions d'ICOR, un logiciel qui convient le plus aux exigences de notre projet de recherche.

De surcroit, nous avons fait un choix quant au type de représentation graphique utilisée pour transcrire l'oral. La représentation qui correspond à notre corpus est l'orthographe adapté et ce pour être assez proche de la production orale.

2.5. Difficultés rencontrées lors de la transcription :

Du moment que nous avons fait face à des élèves de l'école primaire nous avons trouvé un peu de difficulté quant à la transcription des enregistrements et cela est dû à

Cadre méthodologique d'intervention

l'agitation bruyante de ces derniers. Il convient également à souligner que certaines interactions étaient difficiles à capturer parce qu'elles sont faites en voix basses ou au niveau du bureau de l'enseignante. Malgré tout obstacle nous avons réussi à transcrire le corpus en entier.

2.6. Les conventions de transcription :

أ	A	إ	i	ق	q
ب	B	خ	x	غ	ɣ
س	S	ك	k	ص	s
د	D	ل	l	ط/ت	t
ع	E	م	m	ث	θ
ف	F	ن	n	ف	v
ج	ʒ	ه	h	و	w
ح	H	پ	p	ر	r
ي	Y	ض	d	ش	ʃ

Tableau : système de transcription phonologique (API)

Dans la convention ICOR il est à noter que:

- Il faut désactiver les mises en forme et les remplacements automatiques et la touche de la majuscule
- L'**alignement gauche** des paragraphes est le seul autorisé, l'alignement justifié est par conséquent interdit.
- La police à utiliser pour les transcriptions est **Courier taille 10**.
- Afin de respecter l'anonymat des participants, il est primordial de remplacer tous les noms propres (personnes, lieux...) par des pseudonymes.
- Afin de transcrire le verbal, nous utilisons l'orthographe française
- Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux/toponymes, etc)..

Marque	Signifié
COR	pour les participants identifiés,
COR?	pour les participants incertain,

Cadre méthodologique d'intervention

SAR?COR	pour les identifiants des participants entre lesquels on hésite,
XXX, XXF, XXH:	Pour les participants non identifiés (H : homme/ F : femme)
((...))	pour un événement non attribuable (attribuable) à un participant
« & »	Dans le cas où il y a chevauchement ou commentaire (on l'insère » à la fin de la première ligne (sans espace avant) et au début de la reprise du tour (sans espace après).
« = »	Lors d'un enchaînement immédiat (à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après).
« [» et «] »,	Lors d'un chevauchement
l'apostrophe « ' »	L'élision
« : »	Le son allongé (en respectant l'orthographe, pas d'espace avant « : »). Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.
« - »	après le son tronqué (pas d'espace avant).
« ^ »	entre les deux mots liés (pas d'espace ni avant ni après).
une barre verticale (pipe) « »	avant le deuxième mot (un espace avant mais pas après la barre)
X	Les segments incompréhensibles (chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe)
(inaud.)	Les segments complètement inaudibles
« ; ». (...)	Les segments entre lesquels hésite le transcrip- teur (pas Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples d'espace avant
<((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION>	La description d'une production vocale

Cadre méthodologique d'intervention

« / » et « \ »	: Les montées et chutes intonatives (sans espace avant)
« // » et « \\ ».	Les montées et chutes fortes sont notées
MAJUSCULE	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres)
°... °	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré)
<((en anglais))> <((en arabe))....>	les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons.

Afin d'analyser notre corpus nous mettons en avant une grille contenant les paramètres de l'analyse :

Type d'analyse	Contenu
Linguistique	-Langues alternées. -Types d'alternance codique.
Sociolinguistique	-Fonctions de l'alternance codique.
Didactique	-Stratégies de l'alternance codique.

3. Analyse linguistique :

2.1.1. Langues alternées :

Les extraits qui constituent notre corpus sont essentiellement présentés en langue française, mais il y a d'autres langues alternées comme l'arabe classique, l'arabe dialectal, le kabyle et l'anglais. Dans le tableau ci-dessous, nous mettrons en évidence toutes les langues utilisées dans notre corpus.

Tableau 1 : niveau 4^{ème} année

Cadre méthodologique d'intervention

exem ple	Extraits	Français	Arabe classiqu e	Arabe dialectal	Kabyl e	Anglai s
exem ple	Extraits	Français	Arabe classiqu e	Arabe dialectal	Kabyl e	Anglai s
1.	XXH madame <((en arabe dialectal)) endi zw3> (Madame j'en ai deux)	X	-	X	-	-
2.	XXH <((en arabe dialectal)) ha:k hak/> (Tiens tiens !)		-	X	-	-
3.	XXH madame ((en arabe dialectal)) matlasqin ndirwhwm/ (on les met l'un à coté de l'autre ?)	X	-	X	-	-
4.	XXH madame <((en arabe dialectal)) nakatbw hado/> (madame, on écrit ceux là)	X	-	X	-	-
5.	[madame, <((en arabe dialectal)) nastxr3whwm m texte/> (madame on les relève du texte ?)	X	-	X	-	-
6.	XXF Oui trente cinq madame <((en arabe dialectal)) ela hsab l'> cahier (oui trente cinq madame tout dépend le cahier)	X	-	X	-	-
7.	XXH madame < ((en arabe dialectal)) kayn> trois (madame, il y'en a trois)	x	-	X	-	-
8.	XXH madame l'exercice <((en arabe dialectal)) ndirwh fel'))> cahier d'activité/ (Madame, l'exercice on le fait dans le cahier d'activité ?	X	-	X	-	-
9.	XXH madame :::inviter/<((en arabe dialectal)) yadew\))	X	-	X	-	-
10.	XXF madame <((en arabe dialectal))manaquadrof)) je inviter <((en arabe dialectal))laxatarf))> deux voyelles\ (madame, on ne peut pas dire « je inviter » parce qu'il y a deux voyelles)	X	-	X	-	-
11.	XXH madame <((en arabe dialectal))nakatbw> la date/ (on écrit la date ?)	X	-	X	-	-
12.	XXF madame <((en arabe dialectal)) win/> (madame, où ?)	X	-	X	-	-
13.	ENS sérine prépare le déjeuner/ <((en arabe classique)) Sérine hiya li tatbax/> (Sérine prépare le déjeuner, c'est Sérine qui cuisine)	X	X	-	-	-
14.	RAY [<((en arabe classique)) faxsiyat\>] (personnage)		X	-	-	-
15.	ENS est-ce que <((en arabe	X	-	X	-	-

Cadre méthodologique d'intervention

	dialectal)) hadi wala hadi/> (celle là ou celle là)					
16.	RAY madame <((en arabe dialectal)) maranif hafad\>= (Je n'ai pas appris)	X	-	X	-	-
17.	XXH J'ai <((en anglais)) finif\>= (j'ai fini)	X	-	-	-	X
18.	MAR ((s'adresse à son camarade)) au lieu <((en arabe dialectal)) tqolek rayane /rayane/rayane mbaead tkolek houa/>	X	-	X	-	-
19.	Ray [<((en arabe dialectal)) mafi> chaque matin\ (ce n'est pas chaque matin ?)	X	-	X	-	-
20.	ENS tu veux répondre en ara:be\ (0.2) vaz y <((en arabe dialectal)) maelich > en arabe, <((en arabe dialectal)) roh> (tu veux répondre en arabe ? vas y, tu peux le faire, vas y)	X	-	X	-	--
21.	ELV orange <((en arabe dialectal)) [hiya tfina>]	X		X	-	-
22.	ENS akram/ <((en arabe dialectal))m sbah wana nqwl]> AU FEMIIN AU FEMININ/ <((en arabe dialectal)) w dwka tqwli> est-ce que au féminin/ (depuis toute à l'heure je dis au féminin, au féminin et maintenant tu me dis est-ce que au féminin ?)	X	-	X	-	-
23.	ELV madame <((en arabe dialectal))waqtj ndirw "se " w wqtj ndiro "ce">/ (quand est-ce qu'on met « se » et quand est-ce qu'on met « ce »)	X	-	X	-	-
24.	ENS <((en arabe dialectal))daymn ndirw> "se" sauf pour "doux" (on met toujours « se » sauf pour « doux »)	X	-	X	-	-
25.	ELV marron <((en arabe dialectal))ki naktbwh> nom masculin <((en arabe dialectal)) w> nom féminin <((en arabe dialectal)) bla> e (marron quand on l'écrit nom masculin et nom féminin sans « e »)	X	-	X	-	--
26.	ELV <((en arabe dialectal)) xatrf> adjectif de couleur	X	-	X	-	-
27.	ENS tu viens ici tu ramènes ton ardoise/ <((en anglais)) come on>	X	-			X
28.	ENS l'adjectif « doux » ne fait pas partie de la règle, <((en arabe classique))hala xasa> (l'adjectif doux ne fait pas partie de	X	X	-	-	-

Cadre méthodologique d'intervention

	la règle, c'est un cas exceptionnel)					
29.	CHA <((en arabe dialectal)) nyanw> la chanson de l'enfant et l'oiseau\ (on chante la chanson de l'enfant et l'oiseau ?)	X	-	X	-	-
30.	RAY Madame <((en arabe classique) yohđiro> (madame, préparer)	X	X	-	-	--

Niveau : 3^{ème} année

Exemple	Extraits	Français	Arabe classique	Arabe dialectal	Kabyle	Anglais
1.	XXF madame <((en arabe dialectal)) Ktab l.e.s> a:dem l.e/ (madame il a écrit l.e.s . adem l.e)	X	-	X	-	-
2.	ELV <((en arabe dialectal))ih shih >madame. (oui c'est juste madame)	X	-	X	-	-
3.	ENS <((en arabe dialectal)) aya rayan> très bien. <((en arabe dialectal)) aya yanis » très bien> [enlève le e] (allez Rayan très bien . allez Yanis très bien, enlève le « e »)	X	-	X	-	-
4.	[<((en arabe dialectal)) nahi e rayan nahi e>] (enlève le « e » rayan enlève le « e »)	X	-	X	-	-
5.	=< ((en arabe dialectal)) ah nakatbw camion [::elabali nakatbo o.s.>]= (ah ! on écrit camion , je croyais qu'on devrait écrire o.s)	X	-	X	-	-
6.	((plusieurs élèves répondent)) < ((en arabe classique)) al asad.> (le lion)	-	-	X	-	-
7.	< ((en arabe dialectal)) wafno/> (Quoi ?)	-	-	X	-	-
8.	RAY < ((en arabe dialectal)) dart zw3> (J'ai mis deux)	-	-	X	-	-
9.	XXF < ((en arabe dialectal)) matataktabf li.ion> (il ne s'écrit pas liion ?)	-	-	X	-	-
10.	((plusieurs élèves répondent)) < ((en arabe classique)) taira> (avion)	-	X		-	-
11.	XXF <((en arabe classique)) faray faray\>= (vide vide)	-	-	X	-	-

Cadre méthodologique d'intervention

12.	XXH <((en arabe dialectal)) dart> la phrase (j'ai fait la phrase)	X	-	X	-	-
13.	XXF <((en arabe dialectal)) wafchno> (quoi ?)	-	-	X	-	-
14.	ENS ça y est tout le monde a fini/ <((en arabe dialectal)) [aya> faites vite/] (Ca y est tout le monde a fini, allez faites vite !)	X	-	X	-	-
15.	XXH <((en arabe dialectal))madame xxx jat sbah> (madame, xxx est venue ce matin)	X	-	X	-	-
16.	XXH Madame <((en arabe dialectal)) nakatbw> il <((en arabe dialectal))wala >elle (madame ,on écrit « il » ou bien « elle »)	X	-	X	-	-
17.	MAR [<((en arabe dialectal))houa>] (lui)		-	X	-	-
18.	ENS alors regardez ici/je remplace le nom il ou bien elle. Ca veut dire à la place du nom on met il ou elle\ Vous avez zineb aime les animaux il <((en arabe dialectal) wala >elle ensuite sami aime les animaux il ou bien elle.	X	--	X	--	-
19.	XXH madame lézard <((en arabe dialectal)) hoa li qrinah end ostada> (madame lézard, c'est celui qu'on a étudié chez l'enseignante)	X	-	X	-	-
20.	XXF <((en arabe dialectal))qrinah>déjà\ (on l'a déjà étudié ?)	X	-	X	-	-
21.	YOU <((en arabe dialectal))manaerafch/= (je ne connais pas)	-	-	X	-	-
22.	MAR <((en anglais))white/x/orange/green> (blanc, x, orange, vert)	X	-	-	-	X
23.	XXF Madame <((en arabe dialectal))hadi i wala l> (c'est un i ou bien un l)	X	-	X	-	-
24.	XXH madame <((en arabe dialectal)) hadi nokta> (madame, c'est une blague)	X	-	X	-	-
25.	XXH madame <((en arabe dialectal)) nakatbw> il <((en arabe dialectal)) wala >elle/ (madame, on écrit il ou elle?)	X	-	X	-	-
26.	XXH madame <((en arabe dialectal))nrwh neamar l'qarea tae lma/> (madame vais-je remplir la bouteille d'eau?)	X	-	X	-	-
27.	XXF je veux :: manger de la confiture de la ::: <((en arabe dialectal)) kifaf nqwl> ::[<((en kabyle))fwjel>]	X	-	X	x	-

Cadre méthodologique d'intervention

	(je veux manger ... comment on dit la confiture de coing ?)					
28.	XXF <((en arabe dialectal))naerafha l'baewida> (je l'a connais, c'est la poire)	-	-	X		-
29.	XXH?SOF <((en arabe dialectal))al qasas/ (le coing)	-	-	X		-
30.	RAY =<((en arabe classique)) enwan\> (le titre)	-	X	-		--

Les tableaux ci-dessus mettent en lumière les langues utilisées dans les différentes classes où nous avons assisté. Le symbole (X) indique la présence de la langue et le symbole (-) son absence.

D'après ces tableaux nous constatons qu'il y a une présence très dominante de l'arabe dialectal en classe de Fle. En première position avec 50 cas d'unités phrastiques sur 60 pour le niveau de 4^{ème} et 3^{ème} année primaire dont 24 pour les 4^{ème} année et 26 pour les 3^{ème} année

En second lieu nous avons remarqué un bon nombre de français avec 46 sur 60 pour les deux niveaux dont 28 unités phrastiques pour les 4^{ème} année et 13 unités pour les 3^{ème} année.

Par ailleurs, l'arabe classique occupe la troisième position avec 6 sur 60 dont 4 pour les 4^{èmes} année et 2 pour les 3^{èmes} année.

Pour finir, nous remarquons une faible utilisation des deux langues : kabyle et anglais. 1 unité phrastique pour le kabyle et 3 pour l'anglais.

En se basant sur les résultats obtenus on obtient le tableau suivant :

Langue utilisée	Français	Arabe classique	Arabe dialectal	Kabyle	Anglais
Nombre d'unités phrastiques (4 ^{ème} année)	28	4	24	0	2
Nombre d'unités phrastiques (3 ^{ème} année)	13	2	26	1	1

Cadre méthodologique d'intervention

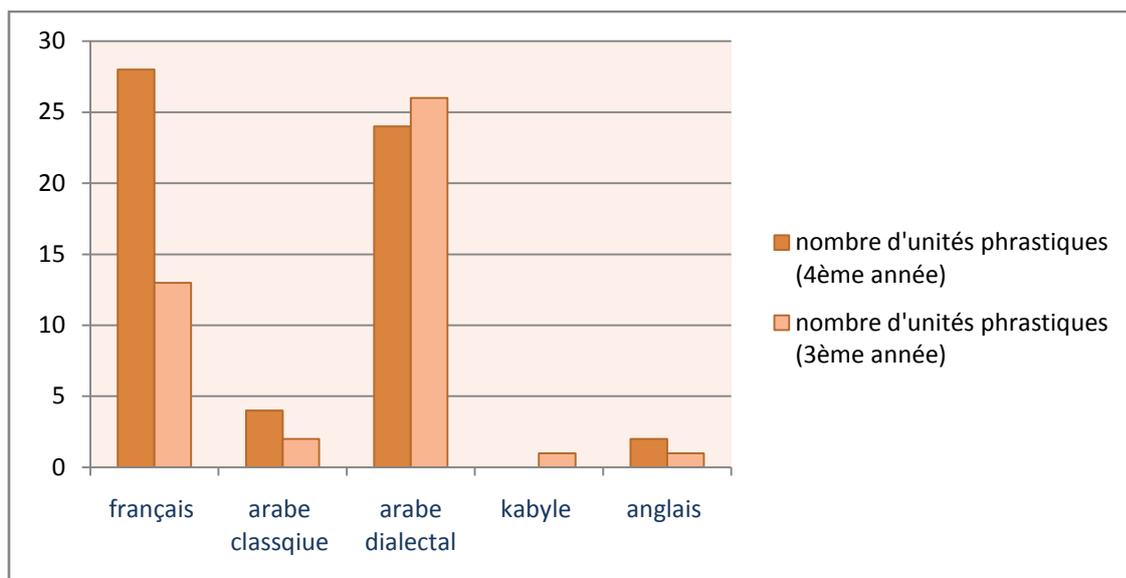


Figure 1 Représentation graphique des langues alternées

A partir de cette représentation graphique des langues alternées, nous enregistrons un recours constant à la langue maternelle (arabe dialectal) dans les classes de troisième année primaire par rapport au français. Enseignants se trouvent dans l'obligation de se référer à cet idiome comme une stratégie d'apprentissage et de communication. Apprenants novices, à défaut du bagage linguistique suffisant, emploient l'alternance codique pour définir, expliquer, et surtout quand ils ont envie de dire quelque chose et quand les mots leur manquent pour l'exprimer.

Par ailleurs, les élèves de la quatrième année primaire convoquent l'arabe dialectal dans leurs énoncés en contribuant au français langue étrangère. On remarque un recours presque égal aux deux langues. Ceci s'explique par le fait que les élèves de ce niveau sont dans leur deuxième année d'apprentissage, Ils sont donc en mesure de comprendre ce qui leur est demandé de faire et les différentes explications des enseignants. Dans ce sens, les enseignants emploient le français dans le plus grand nombre de leurs énoncés et les apprenant alternent entre la langue cible (français) et leur langue maternelle dans le même tour de parole. .

En outre, l'utilisation des autres langues : l'arabe classique, le kabyle et l'anglais est très limitée par les enseignants et par les élèves.

Dans ce cas, nous pouvons confirmer que la dialectique de la langue arabe est la première langue utilisée par les apprenants pour acquérir le français.

Cadre méthodologique d'intervention

A partir de nos observations, nous constatons que les enseignants font appel à la L1 que comme ultime recours, c'est-à-dire lorsque tous les autres moyens de faire passer le message et d'atteindre l'objectif didactique échouent (le para-verbal, les images, les gestes, la mimique...)

Un échantillon de 60 unités a été sélectionné dans lequel nous avons choisi les énoncés qui contiennent les alternances codiques. Nous commençons au taux le plus élevé entre le français et le dialecte arabe de 87% puis entre le français et l'anglais, français/ arabe classique de 7%, et nous terminerons l'équation entre français/kabyle estimé à 4%.

Langues alternées	Français/ arabe dialectal	Français/ arabe classique	Français / kabyle	Français / anglais
Total	40	2	1	3
%	82%	7%	4%	7%

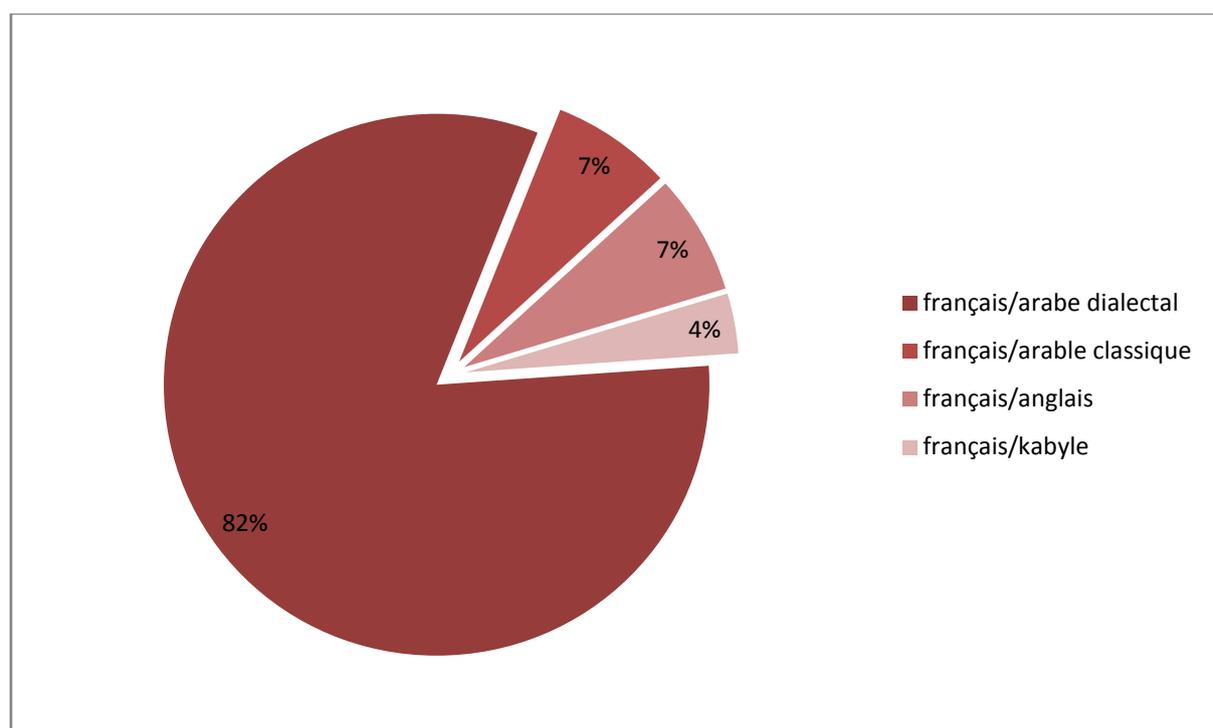


Figure 2 Pourcentage des langues alternées

A partir de cette figure, nous pouvons confirmer que les enseignants et les apprenants algériens attachent de l'importance à l'alternance entre le français et l'arabe dialectal pour apprendre la première langue étrangère en Algérie. L'enseignant de français combine entre ces deux langues spécialement pour, clarifier, faciliter la compréhension du cours et l'apprenant de cette langue alterne entre les deux parlers pour s'exprimer et communiquer.

Cadre méthodologique d'intervention

Ainsi, L'enseignement/ apprentissage du FLE nécessite la prise en considération de la langue acquise depuis l'enfance parce qu'un apprenant ayant compris le fonctionnement d'une langue de référence, dite L1, il lui est facile de construire son apprentissage de la langue étrangère en s'appuyant sur ses acquis.

2.1.2. Types d'alternance codique :

Pour simplifier le repérage des types de l'alternance codique les plus présents dans les interactions en milieu scolaire, nous avons trouvé judicieux de les classer dans un tableau.

N	Passage	Type d'alternance codique	
01	<p>ENS qui est-ce qui a un stylo en plus / XXH mme « ((en arabe dialectal)) endyzou3 »/ XXF : Oui XXH : xxx XXH : « ((en arabe dialectal)) hakhak » XXF : Tiens/</p>	AC inter-phrastique	
		<p>L'enseignante traduit la demande de l'un des apprenants pour avoir un stylo. L'apprenant entame son énoncé avec une interpellation en français « madame » puis insère toute une phrase en arabe dialectal /andizoudj/ « j'en ai deux » et « hakhak » qui veut dire « tiens, tiens ». Son camarade intervient pour traduire les dires en français en disant « tiens ». Il s'agit d'une alternance codique interphrastique du fait qu'il y a une insertion de toute une phrase en arabe dialectal dans une interaction censée émise en français .</p>	
02	<p>XXF c'est très facile. c'est comme le L et le B. sauf que : le B on le fait une boucle et le F on ne le fait pas\ ENS oui. XXF on fait le L XXH mme « ((en arabe dialectal)) matlasqinndyrohom » ENS la même chose le Ph majuscule le P majuscule et le H minuscule\ </p>	<p>C'est une leçon d'écriture : l'enseignante écrit au tableau le « PH » en cursive. L'apprenante compare en français entre l'écriture du L, B et PH. A ce moment, un apprenant intervient et insère un long énoncé en arabe dialectal /matlaskinndirohom/ « nous les attachons » pour demander un éclaircissement. C'est une interaction interphrastique</p>	
03	<p>XXH : Mme Nakatbwhadw. ENS : Donc hein Ca ? ap-après/[où on</p>	AC inter-phrastique	AC intra-phrastique
		Pour les énoncés/Mme	Dans le second cas, il s'agit d'AC

Cadre méthodologique d'intervention

<p>a l'habitude d'écrire ça.]</p> <p>XXH : [Mme, « ((en arabe dialectal)) nastakhar3whom man »texte.]</p> <p>ENS : Oui du texte bateau sur l'eau, ain/ vous allez relever des mots avec B un tableau avec quatre colonnes vous allez relever des mots avec B PH CH^e</p> <p>XXH :=Mme « ((en arabe dialectal)) ndirwkhamsakhamsa »</p> <p>ENS : Quoi / Les carreaux /</p> <p>XXF : Oui.</p> <p>ENS : Je ne sais pas regardez votre cahier. Ca dépend.</p> <p>XXF : Oui trente cinq.Mme « ((en arabe dialectal)) 3la hsab »l`cahier.</p> <p>XXH : Mme « ((en arabe dialectal)) Kayen » trois.</p> <p>XXF : oui cinq cinq.</p> <p>ENS : Oui il faut faire des colonnes bien larges</p>	<p>Nakatbwhadw/(on écrit ça ?)et / Mme « ((en arabe dialectal))</p> <p>ndirwkhamsakhamsa »/ l'élève alterne un mot en français et un long segment en arabe dialectal pour poser une question. L'enseignante y répond en français, preuve d'une tolérance et d'une compréhension du message. C'est une AC inter phrastique.</p>	<p>intra phrastique : « Mme, « ((en arabe dialectal)) nastakhar3whom man »texte.](on les relève dans le texte) », « Oui trente cinq.Mme « ((en arabe dialectal)) elhsab »l`cahier. (selon le cahier) »</p> <p>« XXH : Mme « ((en arabe dialectal)) Kayen » trois (il y a trois)» puisqu'il y a un recours à l'arabe dialectal en employant un mot ou plusieurs mots tout en respectant les règles morphosyntaxiques des langues alternées.</p>
<p>04 ENS : aymen corrige.</p> <p>RAY : « ((en arabe dialectal)) ktabKaméra »</p> <p>ENS : Oui</p>	<p>AC inter-phrastique</p> <p>« KtabKaméra(il a écrit caméra), nous constatons une dominance morphosyntaxique de l'arabe malgré l'insertion d'un mot français. C'est une AC intra phrastique.</p>	
<p>05 ENS : « ((en arabe dialectal)) Aya rayan » très bien. « ((en arabe dialectal)) aya Yanis » très bien. [Enlève le e].</p> <p>XXH : [« ((en arabe dialectal)) nahi e</p>	<p style="text-align: center;">AC inter-phrastique</p> <p>Pour le tour de parole des apprenants : « nahi e rayannahie (enlève le e</p>	<p style="text-align: center;">AC intra-phrastique</p> <p>Dans le tour de parole énoncé par l'enseignante comme « aya rayan(allez rayan) », « xlasxlas (ça</p>

Cadre méthodologique d'intervention

	<p>rayannahie »]</p> <p>XXF : < ((en arabe dialectal)) rayannahi l e .nahi e ></p> <p>ENS : très bien < ((en arabe dialectal)) xlasxlas.></p>	<p>rayane enlève le e) » nous constatons une traduction littéraire de ce qui était demandé par l'enseignante en phrases émises complètement en arabe dialectal sauf l'ason /e/.</p>	<p>y est) il y a une juxtaposition de deux langues qui sont le français et l'arabe dialectal. Le fait d'insérer des mots tout en maîtrisant la syntaxe des deux langues s'inscrit dans AC intraphrastique</p>
06	<p>XXF : Mme « ((en arabe dialectal)) Ktebl.e.s .ademl.e : »</p> <p>ENS : Oui\</p> <p>XXH : « ((en arabe dialectal)) ihshihmadame.</p> <p>ENS : Shut/allez corrigez. Le cartable.</p>	<p>AC inter-phrastique</p> <p>Par contre, « ihshihmadame. (oui, c'est juste) madame » c'est une phrase déclarée complètement en arabe sachant que le mot « madame » est souvent employé en arabe dialectal (c'est un emprunt).</p>	<p>AC intra-phrastique</p> <p>Cette interaction représente deux types AC, la 1^{ère} Mme « ((en arabe dialectal)) Kteb(il a écrit) l.e.s .ademl.e : » est intraphrastique car nous remarquons que l'apprenante alterne deux langues et que la phrase est régie par des règles issues de différentes communautés.</p>
07	<p>XXH mon cadeau=</p> <p>ENS =mon cadeau</p> <p>XXH mon cadeau.</p> <p>XXF < ((en arabe dialectal)) had le o\.></p> <p>XXH mon cadeau est un camion en couleur.</p>	<p>AC inter-phrastique</p> <p>< ((en arabe dialectal)) had le o\.> (c'est le o) C'est une AC intraphrastique, il y a une insertion d'un mot en arabe dans une phrase formulée syntaxiquement en français.</p>	
08	<p>ENS levez vos ardoises. j'ai dit xxx. Levez levez les ardoises.=</p> <p>XXH : =< ((en arabe dialectal)) ah nakatbw camion [::3labalinakatbw o.s.>]=</p> <p>ENS =oui .écris camion. voilà. ça y est.</p>	<p>AC inter-phrastique</p> <p>Le second est interphrastique, on emploie une phrase complète en arabe.</p>	<p>AC intra-phrastique</p> <p>=< ((en arabe dialectal)) ah nakatbou(on écrit) camion [::elabalinakatbw (je pensais qu'il fallait écrire) o.s.>]= Ce passage témoigne de l'existence des deux AC</p>

Cadre méthodologique d'intervention

			inter phrastique et intra phrastique. La première préposition est intra phrastique du fait qu'on introduit un mot arabe dialectal dans une phrase en français.
09	ENS maintenant écrivez un lion. c'est quoi un lion/ ((plusieurs élèves répondent)) <((en arabe classique)) el assad .> ENS un lion\ XXH j'ai finis\ ((il lève l'ardoise)) ENS rayan/ RAY <((en arabe dialectal)) wachnw > ENS un seul i\ RAY li.\ <((en arabe dialectal)) dartzw3 > XXF <((en arabe dialectal)) matataktabchli.ion > ENS oui. pourquoi/la même chose maram\allez levez vos ardoises. très bien rayan\ XXF madame <((en arabe dialectal)) i tae li w i taejon .> ENS non/	AC inter-phrastique	AC intra-phrastique
		Dans cette interaction l'enseignante demande une explication du mot « lion ». dans un tour de parole collectif, les élèves répondent en disant « assad », ils le traduisent en arabe de ce fait il s'agit d'une AC inter phrastique car elle s'étale sur deux tours de parole. C'est le cas des syntagmes RAY <((en arabe dialectal)) wachnou > (quoi ?)et RAY li.\ <((en arabe dialectal)) dartzouj > (tu as fait deux) Qui sont des réponses formulées en arabe pour des remarques faites en français.	Tandis que le dernier tour de parole XXF madame <((en arabe dialectal)) i tae li w i taejon .>(i de li et i de jon) , là où l'apprenante justifie à son enseignante sa réponse, il y a une dominance morphosyntaxique arabe avec des inclusions des mots en arabe.
10	ENS écrivez . un avion. c'est quoi un avion. ((plusieurs élèves répondent)) <((en	AC inter-phrastique	
		C'est le même cas traité ci-dessus celui de lion, il y a une AC qui s'étale sur deux tours de parole l'une est faite en français et l'autre en arabe.	

Cadre méthodologique d'intervention

	arabe classique)) taira .> ENS très bien.		
11	ENS allez descendre ((lier à l'aide d'une flèche au tableau)) monter. le début ((lier à l'aide d'une flèche au tableau)) la fin.vide ((lier à l'aide d'une flèche au tableau)) plein. Oui :: Qu'est-ce que ça veut dire vide/ XXF < ((en arabe classique)) fareyfaray \>=	Il s'agit d'une AC interphrastique, l'enseignante émis le mot « vide » et l'apprenante le traduit en arabe en deux classes grammaticales différentes, un nom et un adjectif.	
12		AC inter-phrastique	AC intra-phrastique
	XXH : < ((en arabe dialectal)) dart .> la phrase. XXF : < ((en arabe dialectal)) wechnw .>	Le second tour de parole, il s'agit d'une interrogation « wechnw » (quoi ?) émise en arabe. Donc, c'est une alternance de codes en deux tours de parole (AC inter phrastique)	Nous constatons l'implantation du mot « dart » qui veut dire (tu as fait) tout en respectant la syntaxe des deux langues l'arabe et le français. C'est une alternance intra phrastique
13	ENS ça y est tout le monde a fini/ « < ((en arabe dialectal)) [aya faites vite.>] XXH oui\ ENS « < ((en arabe dialectal)) aya Wissal fais vite/	AC intra-phrastique	
		Il s'agit d'une interjection inscrite dans une phrase émise en français est qui a le sens de « allez ».	
14	ENS il n'y a pas d'absents. ((Plusieurs apprenants répondent)) [Oui]/[Non] XXH < ((en arabe dialectal)) madame sali ʒatsbah>..Sali °	AC inter-phrastique	
		Il s'agit d'une AC inter-phrastique puisque les deux interlocuteurs s'échangent en deux codes différents.	

Cadre méthodologique d'intervention

	ENS elle a récupéré la séance d'hier/ ((Plusieurs apprenants répondent)) oui/		
15	XXH faceur ENS quoi un effaceur/Vas-y/ CHA tiens/tiens/ un effaceur\	« faceur » est dit d'un ton très bas car prononcé en arabe sachant qu'il s'agit d'un emprunt provenant de la langue française. L'enseignante rapporte le même mot en français ce qui donne « effaceur » repris après par l'apprenante. C'est un échange en deux codes différents qui s'étale en plusieurs tours de parole.	
16	XXH madame l'exercice <((en arabe dialectal)) ndirwhfel)>cahier d'activité/ ENS quoi/cet exercice/ bien sûr.	AC inter-phrastique	AC inter-phrastique
		Quant à l'AC interphrastique, elle se concrétise dans le fait que l'un des interlocuteurs parle en français et l'autre alterne des mots en arabe.	Il s'agit d'une AC intra phrastique dans le premier tour du fait qu'on juxtapose entre un syntagme verbal en arabe ndirwhfel (on le met dans) et un syntagme prépositionnel en français (cahier d'activité).
17	ENS ((écrit au tableau le verbe inviter)) qu'est-ce que ça veut dire inviter/=	AC inter-phrastique	
	CHA =J'invite quelqu'un\ XXH mme. :::inviter/<((en arabe classique)) yad3w)\ XXH Mme <((en arabe dialectal)) yahki \ ENS <((en arabe dialectal)) Yahki / XXF <((en arabe dialectal)) Yaerad \ ENS Voilà\	L'enseignante demande le sens du mot « inviter », les apprenants, chacun à part, traduisent en arabe classique et dialectal le mot. L'une des traductions s'avère fausse /yahki/(raconter), l'enseignante répète le même mot dans une phrase exclamative pour exprimer une perplexité. Il s'agit d'une AC inter phrastique.	
18	ENS conjuguez le verbe inviter avec	AC intra-phrastique	

Cadre méthodologique d'intervention

	<p>toutes les personnes\ XXH je.tu.& ENS & j'in := XXF =j'invite/= ENS =la terminaison/= XXF e. madame <((en arabe dialectal))manaqadrw)>>je inviter <((en arabe dialectal))laxahatar)>> deux voyelles\ ENS deux voyelles. très bien.</p>	<p>L'intervention de l'apprenante manifeste une maîtrise syntaxique des deux langues. XXF e. madame <((en arabe dialectal))manaqadrw)>>(on ne peut pas)je inviter <((en arabe dialectal))laxahatar)>> (parce que)deux voyelles, nous constatons une infusion souple des deux syntaxes des deux codes alternés.</p>	
<p>19</p>	<p>XXH mme<((en arabe dialectal))nakatbw> la date/ ENS oui. on écrit la date\ XXF madame <((en arabe dialectal))win> ENS hein.dans la deuxième ligne\ (Silence de quelques secondes) RAY <((en arabe dialectal))kinakatbw>la date. C'est comme ça. ENS oui\ </p>	<p style="text-align: center;">AC inter-phrastique</p> <p>AC inter phrastique réside dans le fait de pose une question /win/ (où ?) et que l'enseignante répond en français.</p>	<p style="text-align: center;">AC inter-phrastique</p> <p>En ce qui concerne, AC intra phrastique, elle s'aperçoit dans l'insertion de mots de l'arabe dialectal dans des phrases émises en français</p>
<p>20</p>	<p>((les élèves montent au bureau pour demander des explications auprès de l'enseignante)) ENS sirine prépare le déjeuner/ <((en arabe dialectal)) sirinehya li<((en arabe classique)) tatbax/ XXH AH/</p>	<p style="text-align: center;">AC inter-phrastique</p> <p>L'enseignante énonce toute une phrase en arabe comme traduction d'un énoncé rapporté en français. Nous constatons une séparation syntaxique entre les deux phrases, donc c'est une AC inter phrastique</p>	
<p>21</p>	<p>((L'élève monte au bureau pour</p>	<p>L'enseignante demande la traduction du mot titre afin</p>	

Cadre méthodologique d'intervention

	demander des explications)) ENS Le titre du texte. Le titre. Qu'est-ce que ça veut dire le titre/ RAY <((en arabe classique)) ewnwan \>	d'expliquer une consigne à son apprenant, l'un des élève le prononce en arabe/ ewnwan /.C'est une AC inter phrastique.	
22	((L'élève monte au bureau pour demander des explications)) ENS ça veut dire quoi les personnages/ RAY [<((en arabe classique)) axsyat \>] ((Plusieurs apprenants)) [<((en arabe classique)) axsyat \>	C'est le même cas traité ci-dessus, une traduction du mot « personnages » qui a dû étaler sur plusieurs tours de parole en deux codes différents. Il s'agit d'une AC inter phrastique.	
23	((L'élève monte au bureau pour demander des explications et désigne la question avec son doigt sur le sujet)) ENS est-ce que <((en arabe dialectal)) hadiwalahadi \>	AC intra-phrastique	
		AC intra phrastique, il s'agit d'une formulation syntaxique française dans laquelle c'est inséré des mots en arabe dialectal hadiwalahadi (celle-ci où celle là).	
24	XXF Madame <((en arabe dialectal)) eziz \> ENS Alors écrivez <((en arabe dialectal)) eziz \>oui écrivez azziz/allez\& MAR &madame <((en arabe dialectal)) ezizwalaenzi \> ENS aziz (Silence de quelques secondes) XXF madame <((en arabe dialectal)) haka \> ::Madame comme ça/ ENS oui\	AC inter-phrastique	AC intra-phrastique
		Pour le premier tour de parole le prénom « azziz » est prononcé en arabe.	L'enseignante reprend la même prononciation mais en l'insérant dans une phrase syntaxiquement française.
25	ENS écrivez zéro/	AC inter-phrastique	

Cadre méthodologique d'intervention

	<p>RAY madame <((en arabe dialectal)) maranihhafad>=</p> <p>MAR =<((en arabe dialectal)) qalatalnaahafdw l :::></p> <p>ENS écris-le comme tu l'entends\ écris zé :ro :</p> <p>XXH j'ai <((en anglais)) finich>=</p> <p>XXF j'ai <((en anglais)) finich></p> <p>XXF J'ai fini\</p>	<p>XXH j'ai <((en anglais)) finich>=</p> <p>On accole un verbe prononcé en anglais à un sujet prononcé en français. Une coexistence harmonieuse de deux codes différents. C'est une AC intra phrastique</p>	
<p>26</p>	<p>((Enseignante demande à Rayane et Anfel de monter au tableau pour expliquer le cours de grammaire, le substitut grammatical il))</p> <p>ENS allez rayane vient/.anfel vient\allez rayane\ silence qui c'est/</p> <p>((Plusieurs élèves répondent)) Rayane\</p> <p>ENS rayane est un /::=</p> <p>XXH =garçon\Hein rayane est un garçon \</p> <p>ENS rayane c'est^un garçon ((l'enseignante montre du doigt Anfel)) qui c'est/</p> <p>((Plusieurs élèves répondent)) Anfel\</p> <p>ENS Anfel est ^une ::/=</p> <p>MAR =une fille\</p> <p>(suite : annexe ...)</p>	<p style="text-align: center;">AC inter-phrastique</p> <p>L'apprenante reprend ce qui était prononcé par l'enseignante en employant sa langue maternelle ((s'adresse à son camarade)) au lieu <((en arabe dialectal)) tqolekrayane /rayane/rayanembacadtqol ekhwa>](au lieu de dire rayane après elle dit il)afin d'assurer la transmission du message à son camarade. c'est une AC inter phrastique.</p>	<p style="text-align: center;">AC intra-phrastique</p> <p>Quant à l'AC intra phrastique, elle réside dans l'introduction de l'expression négative /mashi/qui signifie (ce n'est pas) pour exprimer une infirmation</p>

Cadre méthodologique d'intervention

27	((Enseignante explique une consigne))	AC intra-phrastique	
	ENS alors regardez ici/je remplace le nom par il ou bien elle. ça veut dire à la place du nom on met il ou elle\vous avez zineb aime les animaux il <((en arabe dialectal)) wala >elle ensuite sami aime les animaux il ou bien elle.	L'insertion du mot /wala/ (ou bien) dans une phrase émise en arabe puis la même locution conjonctive se reprend en français indique une AC intra phrastique.	
28	XXH Madame <((en arabe dialectal)) nakatbw > il <((en arabe dialectal)) wala >elle	AC inter-phrastique	AC inter-phrastique
	ENS oui voilà\	Tandis que l'échange est inter phrastique du fait que l'enseignante intervient en français.	Syntaxiquement parlant, c'est une formulation arabe dialectale dans laquelle on insère des mots français. C'est une AC intra phrastique
29	((Enseignante a quitté la salle, c'est une conversation qui se déroule entre deux apprenantes fille Chanez et une autre))	AC inter-phrastique	AC extra-phrastique
	CHA <((en arabe dialectal)) nghanw >>la chanson de l'enfant et l'oiseau/ XXF <((en arabe dialectal)) manaerafha >/ CHA hein/ XXF manaerafhe >\ ((Chanez chante et l'autre la joint))	Concernant l'intervention de sa camarade /mana3rafhech/ (je ne la connais pas) est une AC inter phrastique puisque est une phrase émise en arabe à une intervention énoncée globalement en français.	CHA <((en arabe dialectal)) nyanw >>(on chante)la chanson de l'enfant et l'oiseau/l'ap-prenante demande à sa camarade si elle peut chanter avec elle en introduisant son énoncé par un mot de l'arabe dialectal puis succède toute une proposition en français comprenant le titre de la chanson qui est une marque culturelle. Il s'agit d'une AC extra phrastique.
30	((les apprenants se rendent au bureau pour demander des traductions))	AC inter-phrastique	
	RAY Madame <((en arabe classique)) ywhqdirw /	AC inter phrastique : l'apprenant demande la traduction du mot /ywhqdirw/ et l'enseignante lui fournit en français	
	ENS hein/ramener\		
31	ENS les autres, tu m'a rien montré/ XXH Madame <((en arabe	AC inter phrastique, l'enseignante reproche à un élève le fait qu'il n'a pas remis son travail en français, l'un des apprenants	

Cadre méthodologique d'intervention

	<p>dialectal))hada w laxwr></p> <p>ENS oui/</p>	<p>dénonce deux autres apprenants en employant l'arabe dialectal /hada w laxwr/(celui-ci et l'autre).Après, l'enseignante confirme le constat de l'élève par l'adverbe « oui ».</p>
32	<p>XXH madame <((en arabe dialectal))nrwhneamarlkareataelma></p> <p>ENS vas-y/</p> <p>XXH hein/xxx</p> <p>XXF <((en arabe dialectal))ihrwh></p>	<p>Toute unedemande prononcée en arabe dialectal / nrwhneamarlkareataelma/(je peux sortir pour remplir la bouteille d'eau ?) l'enseignante lui permet de sortir. L'apprenant n'a pas saisi. Une autre apprenante intervient et traduit pour transmettre le message de l'enseignante /ihrwh/ (oui vas-y).C'est une AC inter phrastique.</p>
33	<p>((Enseignante fait monter les élèves pour écrire le mot sept. Personne ne l'a écrit juste.))</p> <p>ENS comment on écrit sept/younes/</p> <p>YOU <((en arabe dialectal))manaeraf]/=</p> <p>ENS =<((en arabe dialectal))ah mataeraf]/</p>	<p>L'enseignante demande à un apprenant d'écrire le mot sept, l'apprenant embarrassé déclare /mana3rafch/ (je ne sais pas), l'enseignante réplique d'un ton ironique /mata3refch/ (tu ne sais pas) pour plaisanter avec lui. C'est une AC inter phrastique.</p>
34	<p>XXH madame orthographe <((en arabe dialectal))maenatha><((en arabe classique))imlaa></p> <p>ENS oui\</p>	<p>L'apprenant veut confirmer la traduction du mot « orthographe » en arabe. Pour cela, il insère le mot français dans une phrase formulée en arabe en disant /ma3natha imlaa/(ca veut dire imlaa) L'enseignante confirme la traduction. C'est une AC inter phrastique.</p>
35	<p>XXF Madame <((en arabe dialectal))hadi i wala l></p> <p>ENS je ne sais pas c'est à toi de voir\</p> <p>XXH madame <((en arabe dialectal))nakatbwhadi/</p> <p>ENS oui\</p> <p>XXH madame <((en arabe dialectal))hadinoqta></p>	<p>Les apprenants posent des questions en recourant à l'arabe dialectal, l'enseignante répond en français. Il s'agit d'une AC inter phrastique</p>

Cadre méthodologique d'intervention

	ENS oui\		
36	<p>((Enseignante note au tableau deux phrases qui feront le support du cours : 1^{ère} c'est un joli pantalon 2^e c'est une jolie robe))</p> <p>ENS Regardez le mot en couleur dans la 1^{ère} phrase et dans la deuxième/</p> <p>XXF [c'est un synonyme\]</p> <p>RAO c'est un synonyme\&</p> <p>ENS C'est un synonyme/joli est joli/</p> <p>RAO Madame adjectif qualificatif\</p> <p>ENS c'est un adjectif qualificatif rouen très bien\Regardez le mot dans la première et dans la deuxième phrase/</p> <p>Suite : annexe ...</p>	AC inter-phrastique	
		<p>Lors du cours de grammaire, l'enseignante demande d'identifier la classe du mot « joli », l'un des apprenants lui donne en arabe classique, l'enseignante ignore sa réponse. Puis, elle demande la nature du mot « pantalon » en disant c'est quoi un pantalon. Un apprenant le mal traduit en « chaussures »/hidaa/. Un autre apprenant le traduit en /sirwel/. L'enseignante confirme, preuve d'une appartenance à la même communauté linguistique et de la transmission du message.</p>	
37	<p>((C'est le début de la séance. L'enseignante demande à Chanez de lui ramener sa blouse chez une autre enseignante. Puis elle s'approche du cahier de l'élève Rouen pour le contrôle. Elle l'ouvre et trouve que c'est le cahier de tamazight.))</p> <p>ENS chanez tu mets ton :: et va chercher mon tablier/chez les cinquièmes années\mets ta veste\</p> <p>CHA chez les cinquièmes années/hein chez ::chez :: les x /</p> <p>Suite annexe ...</p>	AC inter-phrastique	AC intra-phrastique
		<p>L'apprenant demande, en alternant l'arabe et le français, s'il doit coller le sujet /nlasqw sujet/, l'enseignante lui suggère de le faire après.AC inter phrastique</p>	<p>.Pour l'énoncé ENS ((à rouen)) Comment/.ça/c'est <((en arabe classique)) amaziyya/(Tamazight) qu'est-ce qu'il fait là dans ma séance/ L'enseignante insère un mot en arabe dialectal qui manifeste un mécontentement. C'est une AC intra phrastique.</p>
38	<p>XXF je veux :: manger de la confiture. De la :: <((en arabe dialectal)) kifech n9oul ::[<((en kabyle))fw3el>]</p> <p>ENS je veux/manger/de la confiture de</p>	AC inter-phrastique	
		<p>/Fw3el/ une déformation du motkabyle /sfr3l/ qui signifie le coing. L'apprenante entame son intervention en français puis à</p>	

Cadre méthodologique d'intervention

	coin\ Suite annexe ...	cause d'une déficience lexicale recourt à l'arabe et le kabyle pour trouver le mot coing. L'enseignante la repêche en en épelant lentement toute la phrase en français. C'est une AC interphrastique.	
39	ALA l'éléphant ne mange pas les fières & ENS &hein/.les fèves/ ALA les fèves. ROU <((en arabe dialectal))wa[maenatha>les fèves/ ENS les fèves. c'est un légume/ ROU oui/ ENS il y a les petits pois et les fèves\ ROU madame <((en arabe dialectal))li yaklwmanw/ ENS non/.qui est-ce qui connaît les fèves en arabe/ ROU madame <((en arabe classique))Ixodarwa el fawakh> ENS non/les fèves sont <((en arabe dialectal))I fw\ ROU <((en arabe dialectal))ah I fw\ 	AC inter-phrastique	AC intra-phrastique
		L'apprenante a mal épilé le mot « fèves », preuve qu'elle ne connaît pas le sens du mot.L'enseignante lui a corrigé la prononciation. Ce fait a encouragé un apprenant à demander l'explication du mot qui n'était pas trouvé par l'ensemble des apprenants.L'un l'a traduit comme / li yaklwmanw/(d'où on mange), l'autre comme /Ixodarwa I fawakeh/(les légumes et les fruits).	Cet embarras a poussé l'enseignante à donner le mot en arabe /el fw\

(Tableau les types d'alternance codique)

Dans les exemples cités dessus, l'alternance inter phrastique est émise globalement par les apprenants dans une seule phrase mais elle s'étend même chez son interlocuteur. On cite à titre d'exemple, le passage 25 « RAY madame <((en arabe dialectal)) maranich hafad \>= (madame je n'ai pas appris)

MAR =<((en arabe dialectal)) qalatalna ahafdw I :::\> » (elle nous a dit d'apprendre le...)

Cadre méthodologique d'intervention

Le premier apprenant insère toute une phrase en arabe dialectal dans son énoncé censé être formulé en français. Le second apprenant riposte en employant sa langue maternelle. Ces deux réactions sont des réponses à une consigne émise en français par l'enseignante.

En ce qui concerne l'alternance intra phrastique, c'est le type d'alternance codique le plus constaté chez les enseignantes car ce type exige une maîtrise parfaite des langues alternées. Nous pouvons citer l'exemple suivant : « ENS ((à rouen)) Comment/.ça/c'est <((en arabe classique)) **amaziyya**/) (c'est le livre de tamazight) qu'est-ce qu'il fait là dans ma séance/tu le colles après/ ».

Enfin, nous signalons un seul cas d'alternance extra phrastique incarné dans l'intitulé d'une chanson française.

Pour synthétiser le classement des passages selon le type d'AC employé, nous dénombrons les occurrences d'AC figurant dans notre corpus.

Type d'AC	Interphrastique	Intraphrastique	Extraphrastique
Nombre	33	20	01

(Tableau dénombrement des types d'AC)

D'après les résultats obtenus des deux tableaux, nous constatons la rareté de l'AC extra phrastique, qui est l'insertion d'expression figées ou de proverbes : l'unique cas révèle un attachement culturel d'une apprenante au français du fait qu'elle a énoncé le titre d'une chanson « culte » française.

Quant aux deux autres types d'alternance codique, nous remarquons une dominance de l'insertion de longues sections en langue B dans des énoncés en langue A, autrement dit, l'AC inter phrastique. Cela révèle l'existence de plusieurs stratégies mises en œuvre surtout par les apprenants en alternant entre les langues en présence. Puis, en deuxième position vient l'alternance intra phrastique qui est l'insertion de mots en langue B dans des énoncés en langue A. Cette juxtaposition de deux langues est plus fréquente chez les enseignantes et chez certains élèves issus de familles francophones, en d'autres mots, ce type d'alternance prouve une maîtrise parfaite des langues parlées.

En résumé, nous déduisons que le type d'alternance codique dépend du locuteur notamment de son potentiel de maîtrise de l'une des langues.

Cadre méthodologique d'intervention

4. Les fonctions de l'alternance codique:

Nous nous référons aux travaux de Gumperz dans notre étude pour élaborer un répertoire d'interactions régi par les six fonctions d'AC.

4.1. La citation (discours rapporté) :

Il y a une insertion d'un discours rapporté en recourant à un autre code.

•ENS Par quel pronom je peux remplacer Rayane/ au lieu de dire rayane/rayane/rayane hein/Rayane &

XXH le\&

MAR &il/

ENS très bien/il/je peux le remplacer par il/

MAR Madame <((en arabe dialectal)) **qalk**> le/

Le discours rapporté dans cet énoncé est introduit par le verbe dire en arabe /qalk/ le but est de rapporter le mot tel qu'il était dit par un autre apprenant tout en mentionnant que c'est une mauvaise réponse.

Cette fonction est rarement utilisée par les interlocuteurs dans notre corpus.

4.2. La réitération

Elle consiste à répéter tout en traduisant un message en un autre code pour que le message soit bien transmis et compris. GUMPERZ déclare : « Il est fréquent qu'un message exprimé d'abord dans un code soit répété dans un autre, soit littéralement, soit sous une forme quelque peu modifiée ». Voici les exemples de notre collection:

•ENS : « ((en arabe dialectal)) **Aya rayan** » très bien. « ((en arabe dialectal)) **aya Yanis** » très bien. [Enlève le e].

XXH : [« ((en arabe dialectal)) **nahi e rayan nahi e** »]

XXF : < ((en arabe dialectal)) **rayan nahi l e .nahi e** >

Dans cet exemple, nous constatons une répétition sémantique de ce qui était dit par l'enseignante et qui était traduit par des apprenants pour qu'il soit mieux transmis.

•((les élèves montent au bureau pour demander des explications auprès de l'enseignante))

ENS sirine prépare le déjeuner/ <((en arabe dialectal)) sirine **hya li** <((en arabe classique)) **tatbax**/

Cadre méthodologique d'intervention

Il s'agit d'une traduction modulée d'une consigne d'une évaluation. L'enseignante a traduit un passage du français « sirine prépare le déjeuner » en arabe « sirine **hya li tatbax** » (**sirine c'est elle qui cuisine**).

•XXH **faceur**°

ENS quoi un effaceur/Vas-y/

CHA tiens/tiens/ un effaceur\

Dans cet exemple, il s'agit beaucoup plus d'un emprunt qui était repris en français par « effaceur »

•ENS Par quel pronom je peux remplacer Rayane/ au lieu de dire rayane/rayane/rayane hein/Rayane

MAR ((s'adresse à son camarade)) au lieu <((en arabe dialectal)) **tqolek rayane /rayane/rayane mbaead tqolek hwa/>**

•ENS au lieu de répéter rayane/rayane/rayane/ je peux le remplacer par :::

((Plusieurs apprenants répondent au même temps)) il/

ENS marame qu'est-ce que tu as dit/

MAR [<((en arabe dialectal))**hwa**>

Ces deux derniers exemples, nous constatons une redondance sémantique ou autrement dit une traduction en arabe de ce qui était dit en français.

4.3. Les interjections

Selon GUMPERZ l'alternance codique : « sert à marquer une interjection ou un élément phatique ». Voici donc les exemples qui sont présentés dans notre corpus:

•ENS ça y est tout le monde a fini/ « < ((en arabe dialectal)) [**aya** faites vite.>

XXH oui\

ENS « < ((en arabe dialectal)) **aya** Wissal fais vite/

•ENS sirine prépare le déjeuner/ <((en arabe dialectal)) sirine **hya li** <((en arabe classique)) **tatbax**/

XXH **AH**/

Les interjections servent à interpeller, encourager, exprimer une appréhension. C'est une fonction peu utilisée dans notre corpus.

4.4. La modalisation d'un message :

Cadre méthodologique d'intervention

Le code de l'alternance codique peut également avoir une fonction de modulation de message. Dans ce cas, il s'agit de compléter le sens de la phrase dans une langue différente. Pour la fonction de modulation de message et selon GUMPERZ, elle « consiste à modaliser des constructions telles que phrases et compléments du verbe, ou prédicats suivant une copule » Nous avons noté quelques exemples dans notre collection

•XXH : [Mme, « ((en arabe dialectal)) **nastaxar** **whom man** »texte.]

•XXF : Oui trente cinq.Mme « ((en arabe dialectal)) **ela hsab** »l` cahier.

XXH : Mme « ((en arabe dialectal) **Kayn** » trois.

• XXH :=Mme « ((en arabe dialectal)) **ndirw khamsa khamsa** »

ENS : Quoi / Les carreaux /

•XXF < ((en arabe dialectal)) **had** le o\.>

•XXH : < ((en arabe dialectal)) **dart.**> la phrase.

•XXH madame l'exercice <((en arabe dialectal)) **ndirwh fel**>cahier d'activité/

•XXF =j'invite/=

ENS =la terminaison/=

XXF e. madame <((en arabe dialectal))**manaqadrwch**>)je inviter <((en arabe dialectal))**laxatar**>) deux voyelles\

•XXH mme <((en arabe dialectal))**nakatbw**> la date/

ENS oui. on écrit la date\

•RAY <((en arabe dialectal))**ki nakatbw**>la date. C'est comme ça.

• ENS est-ce que <((en arabe dialectal)) **hadi wala hadi**>

Les énoncés cités ci-dessus témoignent d'une alternance entre deux codes tout en respectant les règles syntaxique de la langue dominante, pour les apprenants c'est l'arabe tandis que pour l'enseignante c'est le français.

4.5.La désignation d'un interlocuteur

Il s'agit de cibler son interlocuteur parmi d'autres en employant un attribut dans un autre code.

Cadre méthodologique d'intervention

•XXH mme **nakatbw hadw.**

ENS donc hein Ca ? ap-après/[où on a l'habitude d'écrire ça.]

• **nahi** e rayan **nahi** e »]

XXF : < ((en arabe dialectal)) **rayan nahi l e .nahi e** >

ENS très bien < ((en arabe dialectal)) **xlas xlas.**>

• XXF mme « ((en arabe dialectal)) **ktb** l.e.s . adem l.e : »

ENS oui\

Cette fonction est très ré pondue dans notre corpus, il y a à chaque interaction une interpellation par prénoms qui renvoient aux apprenants et par « madame » qui renvoie à l'enseignante. D'une part, interpeller par prénom est une façon de s'approcher émotionnellement de l'apprenant. D'autre part, l'emploi de « madame » exprime le respect, la distance ou tout simplement un rang plus haut.

4.6. Personnalisation Vs Objectivation

C'est une implication du locuteur dans son discours par le biais de mots qui reflètent le « Moi ». Selon GUMPERZ, cette fonction est distinguée «Entre parler de l'action et parler en tant qu'action, le degré dans le quel le locuteur est impliqué dans un message ou lui est étranger, la mesure dans laquelle une affirmation reflète l'opinion personnelle où les connaissances se réfèrent à des cas spécifiques ou possède l'autorité d'un fait généralement admis».

•((Enseignante a quitté la salle, c'est une conversation qui se déroule entre deux apprenantes fille Chanez et une autre))

CHA <((en arabe dialectal)) **n^yanw**)la chanson de l'enfant et l'oiseau\

XXF <((en arabe dialectal)) **manaerafha**/

CHA hein/

XXF **manaerafh**/\

Cadre méthodologique d'intervention

Dans cette interaction, il y a l'emploi des pronoms « je » et « nous ». D'abord, l'emploi du « nous » est une invitation à une implication dans une action qui est le chant. Par ailleurs, le pronom « je » associé à la conjonction de la négation exprime le refus.

•((L'enseignante appelle Chanez et la prend devant la porte de la classe))

ENS alors hein/ <((en arabe dialectal)) **xxx tablier ta3i w xx kartabi xx**>

L'énoncé émis par l'enseignante dont l'intégralité n'est pas clair puisqu'il est prononcé doucement devant la porte. La diminution de la voix indique que le fait de parler en arabe est censuré. En outre, l'emploi de l'arabe dialectal indique une appartenance culturelle à un groupe et une relation interpersonnelle horizontale de proximité avec l'apprenante.

•XXH j'ai <((en anglais)) **finich**>=

L'emploi du pronom « je » est une expression personnelle de la conscience. A cette expression de conscience s'associe un mot en anglais qui véhiculent une expression de plurilinguisme, de compétence linguistique.

•ENS shut /rayane est un élève de 3^e année\Rayane vient à l'école chaque matin\Rayane est un [élève shut /intelligent]

Ray [<((en arabe dialectal)) **ma**i >chaque matin]

La négation exprimée en arabe et qui précède ce qui était dit par l'enseignante nous renseigne sur prise de position, un rejet, une infirmation.

•YOU <((en arabe dialectal))**manaeraf**/=

ENS = <((en arabe dialectal))**ah mataeraf**/

La répétition dans ce cas est ironique ; elle marque une implication via une figure de style pour indiquer un désaccord implicite.

5. Stratégies de l'alternance codique :

5.1. Alternance relais (au service de la communication)

Les enseignants de la langue française au primaire recourent au phénomène de l'alternance codique en combinant généralement (comme nous l'avons constaté plus haut) le français et la langue maternelle de leurs apprenants pour rendre l'information plus accessible et pour qu'ils soient compris par l'interlocuteur qui se trouve dans une situation de début

Cadre méthodologique d'intervention

d'apprentissage de cette langue qui lui est étrangère. Ceci dit, l'instituteur fait appel à la langue maternelle pour :

- **Rétablir l'ordre en classe et faire des commentaires sur les comportements des élèves :**

L'âge des apprenants nécessite un appel à l'ordre régulier par les enseignants de l'école primaire, ceci les oblige à prendre en charge tous les comportements déplacés par les élèves et assumer une responsabilité entière de ce qui se passe au sein de la classe.

ENS très bien < ((en arabe dialectal)) xlas xlas>

ENS ((à rouen)) Comment ça/c'est <((en arabe classique)) amaziyya/) Qu'est-ce qu'il fait là dans ma séance/tu le colle après/

pour demander le silence en classe, les enseignants utilisent souvent l'interjection (chut) sans recourir à l'alternance codique parce que les élèves utilisent cette interjection en arabe.

ENS chut/ allez corriger/ le cartable

ENS chut /rayane est un élève de 3^e année\Rayane vient à l'école chaque matin\rayane est un élève [chut/]intelligent

- **Evaluer la réponse d'un élève/ Motiver l'élève pour travailler :**

ENS =<((en arabe dialectal))ah matεrafj/

ENS akram/ <((en arabe dialectal))m sbah wana nqol]> AU FEMIIN AU FEMININ/ <((en arabe dialectal)) [w doka tqoli]> est-ce que au féminin/

ENS <((en arabe dialectal)) Aya wissal fais vite/

ENS ça y est tout le monde a fini/ « < ((en arabe dialectal)) aya> faites vite/

ENS <((en arabe dialectal)) aya Rayan> très bien <((en arabe dialectal)) aya Yanis> très bien enlève le e

- **Poser des questions d'ordre personnel :**

ENS alors hein/<((en arabe dialectal)) xxxtablier ta ε i w xx cartabi xx>

Les apprenants recourent souvent à ce type d'alternances (alternance relais) pour :

- **Demander une information :**

Cadre méthodologique d'intervention

XXH madame <((en arabe dialectal)) nakatbo hado/>

XXH madame ((en arabe dialectal)) matlasqin ndirohom/

XXH madame, <((en arabe dialectal)) nastaxar3ohom m texte/>

XXH madame l'exercice <((en arabe dialectal)) ndirouh fel')> cahier d'activité/ XXH madame <((en arabe dialectal))nakatbo> la date/

ELV madame <((en arabe dialectal))waqtj ndiro "se " w wqtj ndiro "ce"/>

- Donner une information :

XXH madame < ((en arabe dialectal)) kayan> trois

XXF madame <((en arabe dialectal))manaqadrof)) je inviter <((en arabe dialectal))laxatarf))> deux voyelles\

ELV marron <((en arabe dialectal))ki naktboh> nom masculin <((en arabe dialectal)) w> nom féminin <((en arabe dialectal)) bla> e

- Dénoncer son camarade :

XXF madame <((en arabe dialectal)) Kteb l.e.s> a:dem l.e/

RAY « ((en arabe dialectal)) ktab Kaméra »

- Se corriger les uns les autres :

XXH <((en arabe dialectal)) nahi e ryan nahi e>

XXF <((en arabe dialectal)) ryan nahi l'e .nahi e>

XXF <((en arabe dialectal)) matataktabf li.ion\>

- Traduire des mots prononcés par l'enseignante:

Quelques apprenants francophones tentent de traduire ce que l'enseignante avance pour aider les autres camarades de classe.

ELV orange <((en arabe dialectal)) [hiya tfina]>

ELV <((en arabe dialectal))al hala]> c'est l'état

ELV <((en arabe dialectal)) qatlak ida shiha>

Ens mohamed/ baisse ta bavette pcq j'entends rien. /ELV <((en arabe dialectal))ahdar b sot ɛali>

ENS levez l'ardoise/ ELV <((en arabe dialectal)) qatlak arfad>

ELV synonyme c'est <((en arabe dialectal))moradif>

XXH mada ::me inviter/<((en arabe dialectal)) yad3ou\>

Cadre méthodologique d'intervention

5.2. Alternance tremplin (au service de l'apprentissage)

Le recours à la langue maternelle est incontournable lors de l'interaction dans une classe de langue étrangère, ceci peut faciliter le processus de l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants et peut contribuer à la constitution des messages très importants sur la langue à apprendre : (présentation d'une règle, explication d'une expression ou d'un mot,...etc.).

Pour faciliter l'accès à la LC, l'enseignant emploie le code des élèves afin de résoudre principalement un problème pour l'autre et non pas pour soi-même. Il utilise la langue maternelle pour :

- **Donner une explication :**

Lorsque l'enseignant explique la règle en français et remarque qu'il y a des apprenants qui n'ont toujours pas assimilé la notion, il fait appel à la langue maternelle parce qu'elle offre beaucoup plus de garantie pour débloquer la situation.

Exemple :

ENS <((en arabe dialectal))dayman ndiro> "se" sauf pour "doux" (On met toujours « se » sauf pour doux)

ENS l'adjectif « doux » ne fait pas partie de la règle, <((en arabe classique))hala xasa> (l'adjectif doux ne fait pas partie de la règle, c'est un cas exceptionnel)

- **Traduire pour mieux comprendre/ apprendre :**

Afin d'explorer une langue étrangère et afin de mieux répondre aux besoins des apprenants et assurer le meilleur rendement en termes d'enseignement/apprentissage, les enseignants recourent parfois à la traduction mot à mot (du français vers l'arabe dialectal/classique) de nouveaux termes utilisés pour but de simplification.

ENS non/ les fèves sont <((en arabe dialectal))al foul\

ENS sérine prépare le déjeuner/ <((en arabe classique))Sérine hiya li tatbax/>

Cadre méthodologique d'intervention

Afin d'éviter l'utilisation de la langue maternelle en classe de Fle qui semble défendu par les inspecteurs de l'éducation nationale, l'enseignant pousse l'élève à faire la traduction du mot prononcé en français à travers des gestes, de la mimique, du para-verbal :

ENS marama qu'est-ce que tu as dit/ MAR <((en arabe dialectal))houa>

ENS ça veut dire quoi les personnages ? RAY <((en arabe classique))
[axsyat\>

ENS maintenant écrivez un lion. C'est quoi un lion=/ =((plusieurs élèves
répondent)) <((en arabe classique)) al asad>

ENS le titre du texte. le titre. Qu'est-ce que ça veut dire le titre/ RAY
<((en arabe classique)) εounwan\>

ENS écrivez un avion. C'est quoi un avion+/. ((plusieurs élèves
répondent)) <((en arabe classique)) taira>

ELV <((en arabe dialectal))sifa tatbaε al mawsof> / ENS en arabe, c'est
ce que votre camarade a dit. En français, on dit, l'adjectif s'accorde avec
le nom qui le qualifie.

ENS vous avez vu la peau des bébés, elle est douce. (elle touche sa peau à
elle) / ELV <((en arabe dialectal)) naεima / ENS voilà <((en arabe
dialectal)) naεima>

Débloquer une situation d'incompréhension :

L'enseignante fait appel à la langue arabe pour communiquer avec son élève qui semble ne pas comprendre le message véhiculé dans le premier tour de parole. L'enseignante dans ce cas tolère à l'élève de faire appel à sa langue maternelle pour répondre à la question posée. Son but est de débloquer une situation d'incompréhension, d'intégrer l'apprenant dans son apprentissage et de le rendre actif en classe. Ici, la langue maternelle est au service de l'apprentissage.

Enseignante : Mohamed ! Baisse ta bavette pq j'entends rien. / élève : [ahdar b sot ali]

ENS tu veux répondre en ara:be\((0.2) vaz y <((en arabe dialectal)) maεlif
> en arabe, <((en arabe dialectal)) roh> (tu veux répondre en arabe ? vas y, tu peux
le faire, vas y)

Cadre méthodologique d'intervention

ELV <((en arabe dialectal))nrajεoh> féminin /ENS <((en arabe dialectal))
ih ki nrajεoh féminin waf ndirlo/nxalih hakda/>

Le recours à la langue maternelle pour les apprenants tient principalement à un manque de maîtrise en LC. Elle intervient donc pour résoudre des problèmes de communication :

- Fonction de vérification :

Les apprenants traduisent souvent en langue maternelle le message transmis en français par l'enseignante pour vérifier leur degré de compréhension. Nous avons par exemple :

XXH madame ((en arabe dialectal)) matlasqin ndirohom/

XXH madame <((en arabe dialectal)) nakatbo hado/>

XXH madame, <((en arabe dialectal)) nastaxar3ohom m texte/> (madame on les relève du texte ?)

XXH madame l'exercice <((en arabe dialectal)) ndirouh fel')> cahier d'activité/

XXF madame <((en arabe dialectal)) haka/> ::madame comme ça/

- Fonction d'explication :

Pochard a constaté que l'emploi récurrent de la langue maternelle dans ce cas est souvent utilisé pour répondre à deux types de questions : Qu'est-ce que c'est ? , Comment cela s'appelle?

ROU <((en arabe dialectal))wach ma3natha>les fèves/

XXF je veux :: manger de la confiture. De la ::: <((en arabe dialectal)) kifech n9oul ::[<((en kabyle))foujel>]

- Fonction de compensation :

L'alternance dans ce cas sera utilisée comme stratégie de secours par l'apprenant pour remédier au déficit de bagage linguistique. Cette fonction est très fréquente du moment que les élèves ne sont qu'au début de leur apprentissage de cette langue étrangère.

((les apprenants se rendent au bureau pour demander des traductions))

RAY madame <((en arabe classique)) youhdirou> ENS hein/ramener\

Cadre méthodologique d'intervention

Conclusion partielle :

Après une analyse minutieuse des énoncés transcrits, nous constatons que nos enquêtés (élèves) appartenant à la même communauté linguistique n'adoptent pas uniquement la langue française pendant la séance de français. Le manque de bagage linguistique chez ces derniers est la cause principale qui les pousse à l'adoption d'un parler qu'ils maîtrisent le plus (la LM) afin de transmettre leur réponses, leurs réactions, leurs ressentis... Le recours à la LM est inévitable, dans le sens où elle constitue un repère et un guide dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par ailleurs, nous avons noté que les enseignants du fle au primaire s'abstiennent d'employer la langue maternelle dans le cours du français seulement si besoin est.

De surcroît, nous enregistrons la prédominance de deux types d'alternance codique dans notre corpus : inter-phrastique et intra-phrastique. L'enseignant use davantage du type intra-phrastique pour transmettre son message et faciliter sa compréhension, en revanche les apprenants penchent pour le type inter-phrastique tout au long du processus d'apprentissage afin de communiquer soit avec l'enseignant ou entre eux.

Pour conclure, on peut dire que les enseignants recourent à l'alternance codique comme une stratégie de communication et une alternative d'apprentissage.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion Générale

Pour conclure notre travail de recherche qui porte sur l'usage de l'alternance codique en situation intra-muros : cas des classes primaires de la ville de Bouira, il semble sans aucun doute que l'alternance codique (combinaison entre LM et LC) occupe une place primordiale dans la classe de langue étrangère.

En effet, nous avons pu aboutir à nos objectifs de départ qui est l'analyse des occurrences du phénomène du code switching dans les écoles primaires. En conséquence, nous avons adopté le contexte scolaire pour confirmer ou infirmer nos hypothèses initiales.

Grâce à l'analyse qualitative des transcriptions que nous avons accomplie, nous avons constaté qu'enseignant et apprenant n'usent pas de ce phénomène pour les mêmes raisons. En effet, l'enseignant vise avant tout la transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère, il peut recourir à cette stratégie pour expliquer, faciliter la transmission des informations, relancer l'interaction et pour garder l'attention ou le contact avec les élèves. De son côté, l'élève utilise généralement cette stratégie quand il ne trouve pas les mots pour exprimer sa pensée. Les élèves recourent au code switching non pas pour combler un vide momentané mais pour combler un déficit linguistique du fait que l'apprenant n'est qu'au début de l'apprentissage de cette langue étrangère. Ainsi, dans sa construction de la langue cible, il s'appuie sur sa langue source (LM) qui est sa pratique sociale de référence.

Quant à l'analyse linguistique et sociolinguistique, elle nous a permis de confirmer que l'arabe dialectal est la langue la plus employée par les apprenants puisqu'elle est la langue maternelle de la majorité des apprenants bien que son emploi soit censuré. Sa censure est observable du fait que les apprenants baissent la voix, s'approchent du bureau ou les enseignantes qui poussent les apprenants à traduire eux-mêmes des mots inconnus.

En outre, le type d'alternance codique le plus présent est l'inter phrastique. Son usage justifie d'une part le besoin de l'élève de combler une déficience vocabulaire en recourant à la modulation et d'autre part l'envie de l'enseignante d'assurer la transmission du message en faisant appel à la réitération. Pour l'AC intra phrastique, elle s'accroît chez les interlocuteurs parlant parfaitement le français : en effet, les enseignantes et certains apprenants brillants juxtaposent harmonieusement les codes ; leur maîtrise des syntaxes des langues alternées prouve une lucidité cognitive de leurs compétences bilingues. Enfin, nous constatons la rareté de l'AC extra phrastique dans les interactions entre apprenants et même enseignantes due à la censure qui mène à une déculturation de l'apprenant.

Conclusion Générale

Nous signalons que nous avons rencontré une difficulté dans le classement des AC inter phrastique et intra phrastique. Nous pensons qu'il a une fine nuance entre les deux surtout quand les langues alternées sont l'arabe dialectal/le français vu que la première se rapproche dans sa syntaxe de la seconde et qu'elle lui emprunte plusieurs mots.

Par ailleurs, nous déduisons que l'AC sert beaucoup plus à traduire des énoncés émis en français pour assurer la transmission du message et ainsi la compréhension des consignes ou des cours. En parallèle, la modulation de l'énoncé en alternant le français et l'arabe avec ces deux variétés permet de secourir les apprenants d'une situation de blocage. Cela libérera l'expression souvent entravée chez ces derniers. Pour les autres fonctions sont plus au moins présents, leur présence est relative au contexte. Enfin, nous constatons une existence timide de la citation : il est rare qu'un interlocuteur rapporte ce qui était dit comme il était prononcé.

Enfin, nous pouvons confirmer les hypothèses avancées au début de notre étude :

- Les langues les plus alternées sont : français/ arabe dialectal, français/ arabe classique et les moins alternées : français/kabyle, français/anglais
- Ce comportement est présent davantage chez l'apprenant que chez l'enseignant
- L'apprenant recourt à ce phénomène à cause du déficit linguistique.

Toutefois, nous estimons que les éléments de réponses auxquels nous sommes parvenues ne sont guère catégoriques et définitifs ; ils restent relatifs à notre analyse et notamment ils répondent à notre interrogation de recherche.

Nous souhaiterons dans une étude ultérieure élargir davantage le sujet et apporter plus de précision à notre thème de recherche.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Référence et Bibliographie

Articles et ouvrages :

- Batiana.A, et Prignitz.G, « *Francophonie africaine* », Collection Dyalang, UR, 1998.
- Blanchet,Ph, « *Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé* », [La Lettre de l'AIRDF](#) ,2006.(article)
- Calvet.J-L, « *La sociolinguistique, que sais-je ?* »,PUF,8^e édition, 2013.
- Castellotti. V, et Moore D, « *Alternance des codes et construction de savoirs* », ENS éditions, mai 1999.
- Chachou. I, « *La situation sociolinguistique de l'Algérie, pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre* », l'Harmattan, Paris, 2013.
- Chachou.I, « *L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir* », Insanyat, 2008. (article)
- CHAAL.H, « *L'alternance codique dans le contexte sociolinguistique algérien Handicap ou compétence* »,Université de Chlef.
- Chelli. A, « *Rapport aux langues natives et enseignement de la langue française en Algérie* »,Publibook, Paris, 2011.
- Lahlah.M, « *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6^{ème} année primaire dans le cours de français langue étrangère* », Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 159-173. (article)
- [Mignot-Lefebvre](#). Yvonne, « *Bilinguisme et système scolaire en Algérie* », [Revue Tiers Monde](#) ,1974. (article)
- Moreau. M-L, « *Sociolinguistique, concepts de base* »,Mardaga, 2^e édition, 1998.

Référence et Bibliographie

- [Poplack.SH](#), « *Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste* », Langage & société,1988. (article)
- Peytard.J, et Genouvrier.E, « *Linguistique et enseignement du français* », Larousse, Paris, 1970.
- Siouffi.G, et Van Raemdonck, « *100 fiches pour comprendre la linguistique* »,Breal, 2012.
- Taleb Ibrahim. Kh, « *L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation* », revue internationale d'éducation de Sèvres, décembre 2015. (article)

Mémoires et thèses :

- Bellili.S, et Rabta.N, L'alternance codique dans la publicité radiophonique en Algérie, Département de français, université de Bouira,2016/2017.
- BENALI. Alaa Eddine, « l'alternance codique dans les conversations radiophoniques Cas de l'émission « Yades » sur la chaîne 3 », Département des Lettres et des Langues étrangères Filière de Français, Université Mohamed Khider de Biskra, 2019.
- LOUATI Farah, et CHABANE Amina, « Les types et les fonctions de l'alternance codique dans le Quotidien d'Oran : cas de la chronique « Tranche de vie », UNIVERSITE ABOU BAKER BELKAID-TLEMCEN, 2015/2016.
- Saheb.V, « LES CARACTERISTIQUES DE L'ALTERNANCE CODIQUE ET DE L'EMPRUNT CHEZ LES FRANÇAIS INSTALLÉS EN SUEDE », INSTITUTIONEN FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER,université de Goteberg.

Dictionnaires :

- Dubois.J, « dictionnaire de linguistique », Larousse-Bordas, 2002.

Référence et Bibliographie

- Neveu.F, « dictionnaire des sciences du langage », Armand-Colin, Paris, 2004.
- Dictionnaire Larousse en ligne.

ANNEXE

Annexe

Conversation 36:

((Enseignante note au tableau deux phrases qui feront le support du cours : 1^{ère} c'est un joli pantalon 2^e c'est une jolie robe))

ENS Regardez le mot en couleur dans la 1^{ère} phrase et dans la deuxième/

XXF [c'est un synonyme\]

RAO c'est un synonyme\&

ENS C'est un synonyme/joli est joli/

RAO Madame adjectif qualificatif\

ENS c'est un adjectif qualificatif rouen très bien\Regardez le mot dans la première et dans la deuxième phrase/

CHA joli est masculin et joli.e est au féminin\

ENS donc le mot joli me dit comment est le pantalon\comment est le pantalon/=

XXF il est joli

XXH madame <((en arabe classique)) **sifa**>

ENS c'est quoi un pantalon/

CHA c'est masculin\

RAO madame <((en arabe classique)) **hidaa**>

ENS hein/non/

XXH madame <((en arabe dialectal)) **hadak li yalabsouh**><((en arabe classique)) **sirouel**>

ENS oui mais je demande pas l'explication\

Conversation 37 :

((C'est le début de la séance. L'enseignante demande à Chanez de lui ramener sa blouse chez une autre enseignante. Puis elle s'approche du cahier de l'élève Rouen pour le contrôle. Elle l'ouvre et trouve que c'est le cahier de tamazight.))

ENS chanez tu mets ton :: et va chercher mon tablier/chez les cinquièmes années\mets ta veste\

CHA chez les cinquièmes années/hein chez ::chez :: les x /

ROU madame <((en arabe dialectal))**nlas9ou**> sujet\

Annexe

ENS ((à rouen)) Comment/.ça/c'est <((en arabe classique)) **amazighya**/) qu'est-ce qu'il fait là dans ma séance/tu le colles après/((regarde Chanez)) oui/

CHA cinquième année ::/

ENS mets ta veste/viens/je te montre la classe\

((L'enseignante prend Chanez au seuil de la classe))

ENS alors hein/<((en arabe dialectal)) **xxx tablier ta3i w xx cartabi xx**)

((le son n'est pas clair))

Conversation 38 :

XXF je veux :: manger de la confiture. De la ::: <((en arabe dialectal)) **kifech n9oul** ::[<((en kabyle))**foujel**>]

ENS je veux/manger/de la confiture de coin\

XXF ((reprend après l'enseignante)) je veux manger de la confiture de coing\

ENS c'est quoi la confiture de coing/

XXH c'est une confiture fait maison\

XXH Oui /mais le coing c'est quoi/

SOF un fruit\

ENS c'est un fruit.oui/Je vais vous montrer la photo ou bien l'image\

((elle montre une image du fruit))

SOF je n'ai jamais vu ce fruit\

ENS <((en arabe dialectal))ah/

SOF Confiture de coin ((Sofiane est trisomique))

ENS vous ne le connaissez pas/

XXF <((en arabe dialectal))**na3rafha lba3ouida**)

ENS non/

XXH ?SOF <((en arabe dialectal))**elkassas**/

ENS Oui/ je veux manger de la confiture de [coin]

XXH ?SOF [<((en arabe dialectal))**el kassas**]