

## Alternance codique en situation de classe de tamazight : types, fonctions et Stratégies

Mohand MAHRAZI

Université de Bouira

### Résumé :

L'usage de plusieurs langues en situation de classe d'amazigh présente sans doute beaucoup d'intérêts, c'est ce qu'on appelle les "fonctions et stratégies" de l'*alternance codique* ou du *code-switching*. L'étude de ce phénomène soulève plusieurs questions, entre autres :

- Comment se présente l'alternance codique aussi bien chez l'enseignant que chez l'élève en classe d'amazigh ?
- Quelles sont les motivations et les fonctions de telles opérations mentales ?
- Quelles sont ses répercussions sur l'apprentissage d'une langue ?

L'objectif de ce travail est de mettre en évidence les différentes fonctions et stratégies dans le mélange de plusieurs langues en classe d'amazigh considéré comme langue maternelle. Cela nous permettra de voir si ce mélange codique peut contribuer à l'apprentissage de cette langue ou si, au contraire, il peut présenter des effets négatifs.

**Mots clés :** alternance codique, interférences linguistiques, enseignement de tamazight, typologies de l'alternance codique, fonctions et stratégies de l'alternance codique, didactique de l'alternance.

## **Introduction**

Le contact de langues est un phénomène très répandu dans le monde. L'une des premières conséquences qui découlent du contact de langues est le phénomène du *code-switching* ou d'alternances codiques. Ce phénomène majeur ne cesse de préoccuper, depuis longtemps, les chercheurs qui tentent de le comprendre, de l'analyser.

Dans notre cas, nous allons étudier ce phénomène en situation de classe ou d'enseignement/ apprentissage des langues qui donne lieu, lui aussi, à des interactions plurilingues qui mettent face-à-face des apprenants et des enseignants qui pratiquent différentes langues (arabe- français-tamazight).

Pour ce faire, nous allons tenter, dans un premier lieu de décrire la situation sociolinguistique en Algérie pour mieux comprendre les raisons qui poussent les locuteurs à utiliser telle ou telle langue. Ensuite, nous passerons aux définitions de certains phénomènes résultant de cette situation comme bilinguisme, diglossie, sécurité et insécurité linguistiques, langue maternelle, langue première, langue étrangère, langue seconde...

En nous appuyant sur les résultats de notre enquête, nous allons tenter de mettre en évidence les différents types (l'alternance inter-phrastique, l'alternance intra-phrastique et l'alternance extra-phrastique) et fonctions de l'alternance codique due au contact des trois langues français-arabe-tamazight. Enfin, nous essaierons de mettre l'accent sur l'alternance codique dans la conversation tout en essayant de répondre à la question posée par Fishman (1965) à savoir : qui parle, quelle langue, avec qui, quand et pourquoi ? On sait que le choix du passage d'une langue à une autre n'est pas fortuit et il répond à des motivations variées. Pour cela, nous essaierons aussi de dégager les raisons qui amènent les apprenants et les

enseignants à pratiquer le *code-switching* en situation de classe la langue amazighe. Nous mettrons ainsi l'accent sur les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui ont une répercussion sur leur choix linguistique. L'étude de ce phénomène soulève plusieurs questions, entre autres :

- Comment se présente l'alternance codique aussi bien chez l'enseignant que chez l'élève en classe de tamazight ?
- Quelles sont les motivations et les fonctions de telles opérations mentales ?
- Quelles sont ses répercussions sur l'apprentissage d'une langue ?

L'objectif de cet article est donc de mettre en évidence les différentes fonctions et stratégies dans le mélange de plusieurs langues en classe de tamazight considérée comme langue maternelle. Cela nous permettra de voir si ce mélange codique peut contribuer à l'apprentissage de cette langue ou si, au contraire, il peut présenter des effets négatifs.

## **1. Le panorama linguistique algérien**

En Algérie, le paysage linguistique est étroitement lié à sa conjoncture historique. En effet, depuis la plus haute Antiquité, Le Nord de l'Afrique a cohabité avec le punique d'abord, avec Carthage et les autres implantations phéniciennes ; le latin pendant la durée de la domination romaine et de la période chrétienne ; l'arabe, depuis la conquête de l'Afrique du Nord et l'islamisation des Amazighs par les Arabes, et enfin la colonisation turque et européenne (Portugais, Espagnols, Italiens, Français). Ce brassage des langues et cultures va engendrer plusieurs phénomènes linguistiques (alternance codique, emprunt, interférence, etc.)

### - **L'arabe classique ou littéraire**

Elle est la langue nationale et officielle du pays. Elle a très peu de locuteurs ; utilisée seulement dans les situations formelles et à l'école principalement. Elle n'est langue maternelle de personne, il est appris par le biais des institutions scolaires.

Cependant, il faut distinguer l'arabe classique ou littéraire, une langue issue du Coran et utilisée par l'élite arabo-musulmane pendant douze siècles. Puis l'arabe moderne standard, qui fut normalisé au XIX<sup>e</sup> siècle à partir de l'arabe classique par les intellectuels de la « Renaissance arabe » (la *Nahda*) du Proche-Orient<sup>1</sup>.

### - **L'arabe dialectal ou le darija**

Bien qu'il soit la langue largement majoritaire, il n'a aucun statut juridique en Algérie. Il est la langue maternelle des arabophones et la langue seconde des berbérophones (Leclerc). C'est une langue orale réservée seulement aux situations courantes, elle n'est utilisée que dans les échanges quotidiens ou plus particulièrement dans les situations informelles. L'arabe algérien unifié n'existe pas, il est morcelé en plusieurs parlars régionaux qui sont « influencés de façon hétérogène par d'autres langues (par exemple, le berbère, le français, l'espagnol, le turc, l'italien, etc.) » (Leclerc, 2016).

### - **L'amazigh avec ses différentes variantes dialectales**

Reconnu comme langue « nationale » et très récemment « officielle », l'amazigh est la langue maternelle d'une communauté importante de la population algérienne (27,4 % de la population)<sup>2</sup>, et se présente sous forme d'un grand nombre de dialectes distincts (le kabyle, le chaoui, le touareg, le mozabite ...). L'amazigh est influencé surtout par des emprunts à l'arabe dialectal et le français. Il n'y a pas de variété amazighe standardisée. En effet, « ces variétés dialectales, bien que

témoins d'une tradition vivace et très ancienne, n'ont été soumis que tardivement à des tentatives de codification et d'uniformisation » (Leclerc, 2016).

### - **Le français**

Pendant la colonisation française (1830-1962), le français fut imposé comme langue officielle de l'administration coloniale. Après l'indépendance, le français dispose du statut de langue étrangère et voit ses domaines d'utilisation se restreindre suite à la politique d'arabisation. Cependant, malgré cette politique d'arabisation menée par le pouvoir algérien, son statut symbolique de langue de la modernité n'a été que très peu modifié, il demeure la première langue étrangère obligatoire pour tous les algériens.

### - **L'anglais**

Dans le système éducatif algérien, l'anglais représente la deuxième langue étrangère après le français ; il est enseigné à partir de la première année du collège. En raison de son statut de première langue planétaire (langue de technologie et de mondialisation), l'anglais semble inexorablement étendre son influence en Algérie *et* fait de plus en plus d'ombre à la langue française.

### - **L'espagnol et l'italien**

Langues implantées respectivement dans certaines régions de l'ouest et de l'est. Leur poids dans le paysage linguistique global demeure très faible et n'apparaissent que de façon superficielle.

Ce brassage des langues est souvent en situation d'affrontement, donnant naissance à des rapports de force et de lutte même entre les langues, c'est ce que Louis-Jean Calvet appelle "*la guerre des langues*", qui peut aboutir à une spécialisation des fonctions (la diglossie), dans laquelle une

variété (Haute) finit par dominer une autre (Basse).

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, nous estimons que la définition de quelques concepts sociolinguistiques qui sont étroitement liés aux phénomènes du contact des langues est utile.

## **2. Définitions de quelques concepts de la sociolinguistique**

Le nombre des langues du monde dépasse de loin celui des États politiques ; il n'y a pas d'isomorphisme entre la carte politique et la répartition des langues à l'échelle mondiale. William F. Mackey (1976 : 109) donne le chiffre de 3000 langues environ pour 200 pays. Selon les États et la politique de chaque pays, ces langues se retrouvent dans différentes situations : de symbiose, de phagocytose ou de conflit. Ces chiffres montrent que le monde est plurilingue et que les communautés linguistiques se côtoient et vivent en permanence dans des situations de contacts et de métissages linguistiques. Pour Louis-Jean Calvet (1993 : 27) « Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact. Le lieu de ces contacts peut être l'individu (bilingue ou en situation d'acquisition) ou la communauté. Et le résultat de ces contacts est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique ».

Le contact de langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. (...) D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues après élimination de l'autre ou par l'amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre (Dubois, 2007 : 115). Selon Weinreich<sup>3</sup>, le contact de langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier

d'un individu. Pour Hamers (1997, pp. 94-95), le concept de contact de langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue.

## **2.1. Bilinguisme/ plurilinguisme**

Le *plurilinguisme* est un phénomène complexe qui résulte de la cohabitation de langues. Il y a cependant divers types de *plurilinguisme*, ne serait-ce que par le nombre de langues en présence, mais aussi par leur espace de communication propre, leur fonctionnement, et leur statut officiel. D'une manière générale, on peut dire que le bilinguisme est l'aptitude ou l'habileté d'un individu ou d'un groupe à utiliser deux langues différentes, dans le but de communiquer.

Dans les années 70, certains auteurs réservent ce mot pour désigner l'utilisation de deux langues, et distinguent les situations de bilinguisme, de trilinguisme, de quadrilinguisme et de plurilinguisme. D'autres, en revanche, considèrent que toutes les questions touchant la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues ou plus et font du bilinguisme un emploi générique (W- F. Mackey : 1982).

Pour Tabouret-Killer<sup>4</sup>, on entend par bilinguisme ou plurilinguisme le « fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou un même groupe ».

## **2.2. Diglossie**

Le concept de diglossie désigne dans un État plurilingue, des rapports de coexistence de deux ou plusieurs langues, de statut inégal. Ces langues vivent généralement une situation de conflit linguistique : l'une - appelée variété "Haute" -, étant

réservée aux usages élevés (situations officielles, religieuses, dans les discours, la poésie,...) : elle est considérée comme plus belle, plus claire, plus appropriée pour exprimer des pensées profondes et des idées scientifiques, l'autre - considérée comme variété "Basse" - réservée aux usages inférieurs (circonstances plus restreintes telles que les conversations entre amis, littérature orale ...)

Ce type de situation linguistique a été décrit pour la première fois sous le terme de « diglossie » par Ferguson (1959) dans son article intitulé "*Diglossia*"<sup>5</sup>. Il a utilisé à l'origine ce terme pour rendre compte de la spécificité des rapports existants entre deux variétés d'une même langue, qualifiées de « haute » et de « basse », d'une même langue (exemple : arabe classique et dialectal au Maghreb). Pour ce dernier, cette situation est relativement stable. Ce modèle (Dabène L., 1994 : 45-46) a été par la suite, élargi par Gumperz (1962) et Fishman (1971) à des situations mettant en présence des langues de type différent. Fishman (1980) sous-catégorise ainsi différents types de relation selon qu'il s'agisse de présence des langues génétiquement apparentées ou non, que les deux s'écrivent ou seulement la variété haute... (Exemple : l'arabe et tamazight en Algérie).

Ferguson distingue les variétés haute et basse comme suit (Lodge, 1997 : 26) :

- « Haute » : Religion, enseignement, administration/droit, littérature « sérieuse ».
- « Basse » : Conversation, instructions aux domestiques, littérature « populaire ».

De plus, la variété « Haute » est ressentie comme plus belle et logique, et elle a plus de prestige. Elle doit être enseignée d'une façon explicite et formelle, pendant que la « Basse » est apprise dans un contexte informel. La variété « Haute » est

plus standardisée et codifiée, pendant que la variété « Basse» contient plus de variation et fragmentation. (Lodge 1997 : 27).

### **2.3. Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère**

Selon W.-F. Mackey (1997 : 183), ces concepts sont étroitement liés deux à deux et qu'il est difficile de les traiter séparément ; la différence est parfois liée au contexte.

#### **2.3.1. Langue maternelle, langue première**

La langue *maternelle* est le terme employé dans plusieurs domaines entre autres en linguistique, en didactique et surtout dans le langage quotidien. C'est la première langue apprise par le sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement immédiat (Dubois, 2007 : 296) ou la langue acquise dès l'enfance dans le milieu familial. La *langue maternelle* n'est pas nécessairement la première langue de la mère ou du père (Mackey, 1997 : 184). Dans notre cas, il s'agit de deux langues maternelles ou premières des locuteurs algériens, l'arabe dialectal et tamazight avec ses différentes variantes.

#### **2.3.2. Langue seconde, langue étrangère**

Pendant longtemps, on ne faisait aucune distinction entre ces deux termes, mais depuis les années 60, dans le contexte du bilinguisme officiel, on a eu tendance à réserver le terme *langue seconde* à une langue qui, bien qu'elle ne soit pas *langue première*, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle (Mackey, 1997 : 185). Cependant, d'une façon simple, on peut les différencier ainsi :

Une *langue seconde* est donc une langue qui sert après ou à côté de la *langue maternelle* comme second moyen de communication et qui est acquise en général dans un

environnement social où on le parle. En revanche, une *langue étrangère* est une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituel, en général en classe de langue et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la *langue maternelle* pour la communication quotidienne.

## **2.4. Sécurité et insécurité linguistique**

La notion d'*insécurité linguistique* apparaît pour la première fois en 1966, dans les travaux de William Labov sur la stratification sociale des variables linguistiques.

On parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur *norme* comme la *norme*. En d'autres termes, l'état de *sécurité linguistique*, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes. A l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas (Calvet, 1993 : 50). Donc, l'*insécurité linguistique* est la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguïlée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. Cette situation est l'une des raisons qui conduit le locuteur à modifier son comportement langagier.

## **3. Paramètres de description de l'alternance codique**

### **3.3. Emprunt linguistique**

L'emprunt linguistique appelé parfois *transfert linguistique* est le phénomène sociolinguistique le plus important résultant des contacts des langues. Il est donc, le processus consistant, pour

une langue, à introduire dans son lexique un terme venu d'une autre langue. L'emprunt peut être direct (une langue A emprunte directement à une langue B) ou bien indirect (une langue A emprunte à une langue C via une - ou plusieurs - langue-vecteur B). Le terme emprunt est généralement limité au lexique, même si certains auteurs l'utilisent pour désigner l'emprunt des structures (J.- F. Hamers, 1997 : 136). Grosjean (1982)<sup>6</sup> distingue entre l'*emprunt de langue* et l'*emprunt de parole*. Le premier se situe au niveau de la communauté linguistique et le second ne concerne que l'individu. Josiane F. Hamers distingue deux types d'emprunt selon le degré de maîtrise linguistique des locuteurs : *alternance codique* qu'on retrouve chez les bilingues équilibrés ou qui ont une très grande compétence dans les deux langues, et *interférences* qu'on retrouve chez les bilingues déséquilibrés, c'est-à-dire chez les locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue.

### **3.4. Interférences linguistiques**

L'*interférence* est le premier résultat de contacts de langues et se manifeste chez les locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent. Lorsqu'un locuteur est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours (Calvet, 1993 : 29), il s'agit donc d'*interférence*. On dit qu'il y a *interférence* quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B (Dubois J., 2007 : 252). Le concept d'*interférence* est proche de celui d'*emprunt*. Il s'en distingue cependant dans la mesure où l'emprunt est un phénomène individuel et peut être conscient, alors que l'interférence ne l'est pas et relève du collectif (Josiane F. Hamers, 1997 : 178).

### **3.5. Alternance codique ou *code switching***

L'*alternance codique* est le second résultat de contacts de langues. Ce phénomène avait fait l'objet de beaucoup de chercheurs dans plusieurs domaines entre autres, les domaines de la sociolinguistique et de l'enseignement des langues. L'*alternance codique* est une pratique langagière naturelle admise en tant qu'expression de la compétence bilingue chez les locuteurs. La définition la plus simple que l'on puisse donner à ce phénomène est de le considérer comme étant l'utilisation d'un mot ou plus appartenant à une langue B à l'intérieur d'une phrase qui appartient à une langue A.

L'*alternance codique* est donc la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbale de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent » (Nadiassé. T, 1997 : 32) ou de segments de phrases, cohérents et fidèles aux règles morphologiques et syntaxiques de la langue de provenance. Quant à Labov, il la désigne comme un comportement idiosyncrasique dans lequel les participants, plongés dans l'interaction, ne se rendent pas compte du code utilisé à tel ou tel moment (Gumperz, 1989 : 57).

## **4. Enquête**

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à toutes les questions posées ci-dessus, nous avons effectué une enquête<sup>7</sup> au Lycée des Martyrs Zennache d'Iheddaden dans la ville de Béjaïa (Algérie). Nous avons mené cette recherche auprès des élèves de terminale en classe de tamazight en procédant aux enregistrements audios des séances de cours et en effectuant des entretiens semi-directifs avec l'enseignant et ses élèves.

Cette enquête a été effectuée entre le 3 mars 2010 et 17 mars du même mois. Notre enquête est fondée, essentiellement sur

des enregistrements audios que nous avons effectués à l'aide d'un dictaphone. À cette occasion, trois séances de cours (leçons) de tamazight de troisième année secondaire (3<sup>e</sup> AS) ont été enregistrés.

## **5. Analyse du corpus**

L'observation de la situation de classe nous a permis de constater qu'au fil des séances, tamazight est loin d'être la seule langue pratiquée : le comportement langagier des apprenants et de l'enseignant est constitué d'un mélange de plusieurs langues qui figurent dans la réalité algérienne, à savoir : l'arabe, tamazight et le français. Ici, nous allons décrire l'*alternance codique* selon plusieurs paramètres, à savoir la typologie, la fonction et les stratégies.

Notre corpus est constitué de trois leçons qui se déroulent sous forme de conversations entre l'enseignant et ses élèves. Pour la clarté de notre travail, nous avons opté pour la transcription suivante:

- Les alternances codiques sont notées en gras.
- En revanche, le texte en tamazight est noté en italique.
- Une traduction en français du texte amazigh est mise entre guillemets.
- Les leçons sont au nombre de trois et donc numérotées de 1 à 3.
- Au cours d'une leçon, à chaque intervention de l'enseignant, on lui affecte un numéro qui correspond au nombre d'interventions.
- Le premier élève qui intervient pendant la leçon aura le chiffre 1, le deuxième le chiffre 2,... Exemples :  
**Leç.2/ Ens.23** : cette séquence correspond : à la deuxième leçon et la vingt-troisième intervention de l'enseignant.  
**Leç.1/ Elev.2 / Ens.8** : cette séquence correspond : à la première leçon, au deuxième élève qui est intervenu pendant cette leçon et la huitième intervention de l'enseignant.

### 5.3. Les typologies de l'alternance codique

Nombre de linguistes et de sociolinguistes classent l'*alternance codique* en trois types : intra-phrastique, inter-phrastique, extra-phrastique (Thiam N. : 1997), selon la structure syntaxique des segments alternés, c'est-à-dire selon le changement de langue qui se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre. Cependant, la complexité de certains énoncés produits rend difficile la circonscription des limites entre ces trois types du *code-switching*.

#### 5.3.1. L'alternance codique intra-phrastique

C'est lorsque des structures syntaxiques relatives aux deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase. Dans ce type d'énoncée, le locuteur peut introduire librement dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence. Exemples:

##### Leç.1/ Ens.1

- *Adrđ is-a d aktazal i wumi neqqar l'évaluation* « Ce texte c'est l'évaluation qu'on appelle « **évaluation** ».

##### Leç.1/ Ens.2

- *Amečwar wis sin, après l'indépendance... Donc, d wagi s wacu ara nexdem akk la poésie du deuxième trimestre.* « La deuxième étape, **après l'indépendance... Donc**, c'est avec ça que nous allons aborder **la poésie du deuxième trimestre** ».

##### Leç.1/ Ens.3

- *Iwacu ara naf dagi kra n les lettres d timeqqranin ?* « Pourquoi trouve-t-on ici quelques lettres majuscules ? ».

##### Leç.2/ Ens.1

- *Donc, tamsirt-nney d tirawalt, l'orthographe. D acu iwumi neqqar tirawalt ?* « **Donc**, notre leçon, il s'agit de l'orthographe, **l'orthographe**. Qu'appelle-t-on orthographe ? ».

##### Leç.2/ Ens.12

- *Ihi, la différence entre "tamaziyt" d "tmaziyt", dakken tella la voyelle. Amečwaru tella "a", wis sin ulac, parce que tella gar- asen tenzeyt "n". Donc...* « - **Donc, la différence entre**

"tamaziyt" et "tmaziyt", c'est qu'il y a **la voyelle**. Le premier il y a "a", le second il y en a pas, **parce que** il ya entre elles la préposition "n". **Donc...**

### Leç.2/ Ens.23

- *D wayi iwumi neqqar amaruz, i wacu ? Parce que nerna-yas asekkil "y". Donc, mi ara ad nexdem la composition, mi ara ad wen-d-iniy fkem-iyi-d amaruz... « C'est cela qu'on appelle annexion, pourquoi? Parce qu'on lui avait mis la lettre "y". Donc, quand on fait la composition (l'examen), quand je vous demanderai de me donner l'annexion... ».*

### Leç.3/ Ens.20

- *Mačči akken, achal d abrid i wen-d-nniy ulac deg tira n tmaziyt "e" yer la fin n wawal. « Non, pas comme ça, combien de fois je vous ai dit qu'en tamazight on n'écrit pas "e" à la fin du mot ».*

Dans notre contexte, c'est-à-dire en situation de classe amazighe, l'enseignant utilise ce type de *code-switching* en intégrant les deux langues l'une à l'autre. Cette intégration nous permet d'affirmer que l'enseignant maîtrise les deux langues. (Leç.2/ Ens.12) : - *Ihi, la différence entre "tamaziyt" d "tmaziyt", dakken tella la voyelle. Amezwaru tella "a", wis sin ulac, parce que tella gar-asen tenzeyt "n". Donc...*

## 5.3.2. L'alternance codique inter-phrastique

Il s'agit d'alternance de langues au niveau d'unités plus longues de phrases ou de fragments de discours dans les productions d'un même locuteur. Donc ce type d'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent, c'est-à-dire « comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre » (Gumperz, 1989 : 57). Exemples:

### Leç.1/ Ens.1

- *Adrđ is-a d aktazal iwumi neqqar l'évaluation. Donc, c'est l'évaluation de deux chapitres. « Cètexte c'est l'évaluation qu'on appelle évaluation. Donc, c'est l'évaluation de deux chapitres».*

### **Leç.1/ Ens.22**

- *Sebea n tuntiqlin, donc, sept syllabes.* « Sept syllabes, **donc, sept syllabes** ».

Dans les exemples ci-dessus, l'enseignant, après avoir commencé son énoncé en tamazight qui est la langue matrice, pratique une alternance codique de type inter-phrastique en passant de tamazight vers le français (*Adrđ is-a d aktazal iwumi neqqar l'évaluation. Donc, c'est l'évaluation de deux chapitres*).

### **5.3.3. L'alternance codique extra-phrastique**

Elle est souvent intégrée dans la catégorie précédente, c'est lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase.

### **Leç.3/ Ens.14**

- *La yukallifu allahu nafsan illa wuseaha. Yak akka i qqren Weeraben !* « **La yukallifu allahunafsan illa wuseaha.** C'est comme ça que disaient les Arabes ! ».

### **Leç.2/ Ens.11**

- *Un homme averti en vaut deux. Akka nay ala ?!* « **Un homme averti en vaut deux.** C'est variou non ? ! »

### **Commentaire**

Après avoir fait l'inventaire de tous les types d'alternance codique, en se basant bien sûr sur notre corpus, nous constatons que le code le plus utilisé est le premier type, c'est-à-dire l'alternance intra-phrastique. Ce type de *code-switching* surtout employé par l'enseignant où à chaque fois recourt aux autres langues à savoir l'arabe et le français (**Leç.2/ Ens.1 - *Donc, tamsirt-nney d tirawalt, l'orthographe.*** « **Donc, notre leçon s'agit de l'orthographe, l'orthographe** »), soit par voie de traduction ou employant des termes venant d'une autre langue (**Leç 2/ Ens 18 – *Est-ce quedagi d tiyri ara***

ye<sub>y</sub>lin ? « **Est-ce que** ici il s'agit d'une chute de la voyelle ? »).

En deuxième position, on trouve l'alternance inter-phrastique, qui se fait par deux voies, soit par la traduction, soit directement, c'est-à-dire, ramener des segments de phrase et les encadrer directement dans le discours.

- **Traduction**

**Leç.1 / Ens.22** : ... *Sebea n tunṭiqin, donc, sept syllabes.* « ... Sept syllabes, **donc, sept syllabes** ».

- **Directement**

**Leç.1 / Ens.1** : ... *Donc, c'est l'évaluation de deux Chapitres.*

L'alternance codique extra-phrastique est en dernière position, elle est moins utilisée dans notre cas; nous n'avons relevé que deux exemples. Il s'agit en fait de proverbes, d'expressions figées, qui sont en réalité difficile à traduire dans la langue matrice, ici, tamazight.

**Leç.3/ Ens.14** : *La yukallifu allahu nafsan illa wuseaha.*

*Yak akka i qqren Weeraben !* « **La yukallifu allahu nafsan illa wuseaha.** C'est comme ça que disaient les Arabes ! ».

**Leç.2/ Ens.11** : *Un homme averti en vaut deux. Akka nay ala ?!* « **Un homme averti en vaut deux.** C'est vari ou non ? ! ».

Nous constatons également que la langue qui domine ou qui apparaît fréquemment dans les trois types du *code switching*, est la langue française. La langue arabe avec ces deux variantes, le classique et le dialectal, apparaît moins à côté de tamazight dans les deux premiers types (intra-phrastique et inter-phrastique), cependant elle est fréquente dans le troisième type (extra-phrastique), car il s'agit de proverbes, de formules de politesse inspirées de la religion musulmane (*La yukallifu allahu nafsan illawuseaha / Llah ibarek / Llah ghaleb...*).

#### **5.4. Les fonctions de l'alternance codique**

Certaines définitions du *code-switching* favorisent l'aspect formel de l'alternance, alors que d'autres se focalisent sur ses

fonctions, elles le considèrent comme « un phénomène discursif qui produit des inférences conversationnelles où le choix de langue peut être porteur du sens autant que le contenu du message (Gumperz, 1989).

L'alternance codique en situation de classe est un procédé qui permet de remplir diverses fonctions que ce soit du côté de l'enseignant que celui de l'apprenant. L'étude de l'alternance codique nous permet de comprendre les raisons qui conduisent le locuteur bilingue à employer plus d'un code dans un même énoncé. Nous tenons à souligner que Gumperz (1989) a établi une distinction entre l'alternance codique conversationnelle et l'alternance codique situationnelle. Sur la base de notre corpus nous tenterons de distinguer ces deux fonctions essentielles : l'alternance situationnelle et l'alternance conversationnelle.

Afin d'étudier les fonctions de l'alternance codique dans les conversations des élèves et des enseignants en situation de classe et afin de comprendre le rôle que joue ce phénomène, nous proposerons une explication de son fonctionnement en nous inspirant essentiellement de la classification établie par Gumperz (1989).

#### **5.4.1. L'alternance situationnelle**

Elle est liée au changement de circonstances de la communication. Elle permet en fait d'identifier les représentations sociales que font les locuteurs à l'égard de telle ou telle langue dans des situations bien définies.

#### **Leç.3/ Ens.14 :**

- ***La yukallifu allahu nafsan illa wuseaha. Yak akka i qqren Weeraben !*** « **La yukallifu allahu nafsan illa wuseaha.** C'est comme ça que disaient les Arabes ! ».

Si on regarde cet exemple, nous constatons que lors de la troisième leçon, l'enseignant dans sa conversation, a employé le troisième type de *code-switching* qui est l'alternance codique

extra-phrastique : « *la yukallifu allahu nafsan illa wuseaha* ». Cela s'explique par le fait qu'il est dans une situation où il est contraint d'utiliser le texte sacré qui est le Coran qui est en arabe classique. Donc, il est obligé de le dire tel qu'il est dans la langue d'origine sans traduire.

#### 5.4.2. L'alternance conversationnelle

Généralement, elle se produit dans les conversations quotidiennes familières et non formelles et correspond parfaitement à l'usage social normalisé. Dans les alternances conversationnelles, « les locuteurs se comprennent entre eux et peuvent s'entendre sur ce qui se passe dans un cadre particulier, il doit y avoir des codes et des principes d'interprétation communs » (Gumperz, 1989 : 73)<sup>8</sup>. Lorsqu'un bilingue choisit de passer d'un code à l'autre dans la conversation, c'est parce qu'il existe entre lui et son auditoire une relation de confiance et de sécurité (Cambrone S., 2004).

Parmi les fonctions de l'alternance codique conversationnelle distinguées par Gumperz, on peut citer:

##### 5.2.2.1. Citations (discours rapporté)

Dans ce type d'alternance codique, le locuteur a voulu rapporter complètement le discours tel qu'il a été dit. Le fait de dire dans une langue différente de la langue du départ, montre que le locuteur veut se distancer du contenu de la citation.

##### Leç.1/ Ens.45

- *Yerna yella yiwen n le proverbe s taerabt id yeqqaren : "kul eɛɛla fiha xir"*. « En plus, il existe un **proverbe** en arabe qui disait : **kkul eutla fiha xir** ».

Dans cet exemple nous avons deux alternances codiques extra-phrastiques. Ici, peut être par manque de mots nécessaires en tamazight pour traduire ce proverbe, et, pour mieux passer le message, l'enseignant préfère utiliser l'arabe dialectal : "*kul*

*εϋϑla fiha xir*".

### 5-2-2-2- Désignation d'un interlocuteur

Dans cette catégorie d'alternance codique, on se sert soit des adverbes et des connecteurs logiques pour attirer l'attention de l'élève sur un fait, soit on sélectionne un interlocuteur et on exclut les autres de la conversation.

#### Leç.1 /Ens. 17

- *Alors, tuntiϑin-agi nezmer ad tent-id-nssusru s timawt.* « **Alors**, ces syllabes peuvent être articulées à l'oral ».

#### Leç.1 /Ens.26

- *Dagi dayen ur nezmir ara ad nini "ϑef rrmel", **parce que** zzd ay i lmentedϑ, **donc**, ad nini "frrmel".* « Ici encore, on ne peut pas dire "ϑef rrmel", **parce que** c'est la prononciation est lourde, **donc**, on dira "f rrmel" ».

#### Leç.2 /Ens.11

- *Ihi, awal agi n "tmaziyt" ad as-nini d amaruz. I wacu ? **Parce que** iqqen. Wagi, "tamaziyt" d ilelli, **libre**, ur iqqin ara.* « - Alors, ce mot "tmaziyt" on dira qu'il est lié. Pourquoi ? **Parce qu'il est** lié. Ceci, "tamaziyt" est libre, **libre**, il n'est pas lié.

Comme nous le constatons dans ces exemples, l'enseignant a employé des connecteurs logiques, soit pour interpeler ses élèves Alors (Leç.1 /Ens.17), soit pour argumenter ou justifier son hypothèse **parce que**, **donc** (Leç.1 /Ens.26 ; Leç.2 /Ens. 11).

### 5-2-2-3- Réitération

C'est une alternance codique intra-phrastique où le locuteur exprime un message dans une langue, puis le répète littéralement dans une autre langue ou inversement. Cette répétition vise à clarifier ce qui a été déjà dit et à insister sur une certaine information.

#### Leç.1/ Elev.2 / Ens.8

- *D acu i d "talya"?* « C'est quoi la "forme"? ».
- *Talya, la forme, eccakl, aϑal n les vers i yesa ?* « La forme, **la forme**, **eccakl**, combien de vers qu'il en a ? ».

### Leç.1/ Ens.18

- *Donc, nenna-d, tuntiḡin-agi ur ilaq ara ad ffyent i talyiwin i d-nefka akken-nni, tesea tesa n tuntiḡin nay **neuf syllabes** i d-nefka, ur ilaq ara ad neffey i tigi.* « Donc, on a dit que ces syllabes ne doivent pas sortir des normes qu'on a, neuf, neuf syllabes ou neuf **syllabes** qu'on a données, et qu'on doit pas aller au-delà de celles-ci ».

\*Comme nous le constatons à travers ces exemples, la répétition *la forme, eccakl* (Leç.1 /Elev.2/ Ens.8), *neuf syllabes* (Leç.1 / Ens.18) n'ajoute aucune information à ce qui est dit en tamazight. Cette stratégie de communication consiste à servir de son propre répertoire linguistique simplement pour transmettre un message. Dans le premier exemple, on constate qu'il y a même une double réitération en français, puis en arabe.

#### 5.2.2.2. Déficience lexicale dans la langue de base ou dans les deux langues

Étant donné l'état et le statut de la langue amazighe, qui n'était introduite dans le système scolaire algérien que récemment, son vocabulaire est dans sa majorité des néologismes. Dans ce contexte, la maîtrise de tamazight, aussi bien des élèves que des enseignants de cette langue, n'est pas encore très développée, il n'est pas étonnant donc de les voir employer l'arabe et le français dans les interactions qui se déroulent en classe, même là où l'intention, du moins de la part de l'enseignant, est de se tenir à la langue cible autant que possible. Pour combler donc ce manque et éviter les blocages, ces derniers n'hésitent pas à alterner tamazight, l'arabe et le français.

### Leç.3 / Elev. 4 / Ens.14

- *Mass, dacu i d imyan ?* « Monsieur, c'est quoi les plantes ? »
- *D tayawsa tettemḡay-d akka am les **plantes**.* « C'est une chose qui pousse comme les **plantes** ».

### Leç.3 / Ens.16

- **Est-ce que tfehemem jusqu'à présent ?** « **Est-ce que** vous avez compris **jusqu'à présent ?** »

**Leç.3 / Elev.3**

- **Lebheṭ r, parasol, les touristes.** « **Lebheṭ r, parasol, les touristes** ».

L'interrogatif "**est-ce que**", cette forme d'interrogation n'existe pas en tamazight (kabyle), d'ailleurs on utilise généralement l'expression arabe "**ya hel tura**". Ici, l'enseignant préfère utiliser l'expression française peut-être pour mieux faire passer le message. De même, les mots "**lebheṭ r**", "**parasol**", "**touristes**" n'existent pas dans la langue courante ou même s'ils existent, il se pourrait qu'ils soient des néologismes, donc il ne les connaît pas, c'est pourquoi l'élève recourt aux deux langues, l'arabe et le français.

## **5.5. Les stratégies de l'alternance codique**

Nous entendons par stratégies, un certain nombre d'opérations langagières choisies, consciemment ou non par un sujet individuel ou collectif. En se basant sur notre corpus, nous distinguons quatre stratégies essentielles :

### **5.5.1. Pédagogique**

Selon Ehrhart (2003)<sup>9</sup>, l'enseignement encourage parfois l'apparition des alternances codiques à des fins d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon, pour structurer le déroulement d'un cours ou pour chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact des élèves.

**Leç.1 / Elev.2 / Ens.8**

- *D acu i d "talya"?* « C'est quoi "la forme" ? »

- *Talya, la forme, eccakl, achal n les vers i yesea ?* « La forme, **la forme, eccakl**, combien de vers qu'il en a ? ».

**Leç.3 / Ens.6**

- *Allez, xedmem, vite.* « **Allez, travaillez, vite** ».

Pour atteindre son objectif et répondre à l'élève avec

efficacité, pendant la première leçon à laquelle on a assisté, l'enseignant n'hésite pas à alterner entre les trois langues tamazight, le français et l'arabe (**Leç.1 / Elev.2 / Ens.8**). Dans l'exemple extrait de la troisième leçon (**Leç.3 / Ens.6**), on remarque que pour chercher la proximité avec les élèves, l'enseignant a utilisé une forme d'alternance intra-phrastique "*allez, xedmem, vite*". L'objectif étant de les pousser à travailler et les mettre aussi en confiance.

### 5.5.2. Apprentissage

Les élèves privilégient le passage d'un code à un autre surtout quand ils ont envie de s'exprimer sur un sujet quelconque et quand ils ne trouvent pas de mots exacts pour exprimer leur pensée (Cambrone S., 2004).

#### Leç.1 / Elev.1

- *Donc, ce n'est pas obligé ad nekteb "tameslayt deg yilsawen"*. « **Donc, ce n'est pas obligé** d'écrire "tameslayt deg yilsawen" ("la langue est dans la langue (anatomie))" ».

#### Leç.3 / Elev.1

- *Elqawaæid, qawaæid el ġumla, dirasat ennes, amek, ismawen-nsen s tmaziyt?* « **Elqawaæid, qawaæid el ġumla, dirasat ennes**, comment les dénomme-t-on en tamazight ? ».

#### Leç.3 / Elev.3

- *Lebheṭ r, parasol, lestouristes.* « **Lebh ṭer, parasol, lestouristes** ».

Dans le premier exemple (**Leç.1 / Elev.1**), l'élève s'exprime sur un sujet quelconque (*Donc, ce n'est pas obligé ad nekteb "tameslayt deg yilsawen"*), donc, il s'est retrouvé face à une situation où il est contraint d'utiliser certaines formes d'alternance codique, soit entre tamazight et l'arabe, soit entre tamazight et le français ou encore entre tamazight, l'arabe et le français. Quant aux deuxième et troisième exemples (**Leç.3 / Elev.1 ; Leç.3 / Elev.3**), l'élève pose une question et cherche une réponse (*Elqawaæid, qawaæid el ġumla, dirasat ennas,*

*amek, ismawen-nsen s tmaziyt ?*) sur un sujet quelconque, ou bien, il tente de répondre à une question qui lui a été posée (*Lebher, parasol, les touristes*). Face à ces deux situations, en plus de tamazight, l'élève recourt soit à l'arabe, soit au français ou au deux à la fois.

### 5.5.3. Discursive

C'est lorsque le passage d'une langue à une autre n'est pas déclenché par incompetence du locuteur dans la langue matrice, mais par stratégie qui influe sur les relations interpersonnelles. Cette stratégie permet de rappeler à l'auditoire que le locuteur a des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques (Cambrone, 2004).

#### Leç.1 / Ens.6

- *Donc, ad tili la lecture tewzen, mačči am tefyar-*nnideđ* n. Gef waya nezmer ad nekkes isekkilen. Iwacu ?* «  
**Donc, la lecture** sera mesurée, pas comme les autres phrases. C'est pour cette raison qu'on peut ôter quelques lettres. Pourquoi ?

Dans cet exemple, l'enseignant a employé "**Donc / la lecture**" (termes français) à la place de "**Thi / tayuri**" (termes amazighs). Ce n'est pas par manque de termes dans la langue ou par incompetence de la part de l'enseignant que ce dernier a provoqué l'alternance codique, mais par stratégie discursive.

### 5.5.4. Ludique

Selon Caubet (2001 : 26)<sup>10</sup>, le mélange peut être drôle, et la créativité en matière de mélange est très plaisante. La dimension ludique de l'alternance codique permet aux vrais bilingues, lorsqu'ils sont entre pairs, d'éprouver souvent un grand plaisir à mélanger les langues ; il y a des jeux de mots translinguistiques.

**Leç.1 / Ens.33:**

- *Ahaw, allez rapide.* « Allez-y, **allez rapide** ».

**Leç.1 / Ens.44 :**

- *Lmeena-s, ma yebna yiwen yef rrmel, ma bnac.* « - ça veut dire, si quelqu'un a bâti sur du sable, **ma bnac (il n'a rien bâti)** ».

Dans le premier exemple, l'enseignant aurait pu dire :- *Ahaw, yiwlet*, mais l'enseignant, préfère utiliser **allez-y** qui veut dire **ahaw** en tamazight et **rapide**, pour renforcer son sentiment de complicité avec ses élèves. Dans le deuxième exemple, l'enseignant fait appel à l'arabe dialectal en essayant d'expliquer aux élèves d'une manière très plaisante que « celui qui a bâti une maison sur le sable » est comme s'il n'avait rien fait, **ma bnac** en arabe dialectal.

## 6. Conclusion

Au terme de cette étude portée sur notre corpus et en adoptant la théorie de Gumperz, nous sommes arrivés à repérer le phénomène d'alternance codique et à identifier leurs formes, leurs fonctions et les stratégies et les motivations qui amènent les apprenants et les enseignants à pratiquer le *code-switching* en situation de classe de langue amazighe.

D'après notre observation et d'après M. Causa (2002), l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Chaque pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. En effet, le recours à l'alternance codique n'est pas nécessairement un signe d'incompétence chez les enseignants et les apprenants, il s'agit plutôt d'une stratégie ou d'une manière d'exploiter l'enseignement/apprentissage d'une langue. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement. Quant

aux élèves, ils emploient le *code- swithing* surtout quand ils ont envie de dire quelque chose et quand les mots leur manquent pour l'exprimer.

Selon les spécialistes de la pédagogie, parmi les intérêts les plus importants de l'alternance codique dans l'enseignement, on peut citer :

- Amélioration de l'apprentissage de la langue cible et des savoirs disciplinaires enseignés (concentration, curiosité, mémorisation, attention, etc.)
- Enrichissement, ouverture, approfondissement des savoirs et développement d'un répertoire langagier diversifié.
- Enrichissement et développement des compétences métalinguistiques (construction de passerelles entre les langues, démarche comparative/contrastive permanente, points communs et différences des deux systèmes linguistiques).

Cependant nous estimons que cette pratique langagière, comme le signale (Causa, 2002), ne va pas à l'encontre du processus d'apprentissage de la langue amazighe, mais elle constitue au contraire une stratégie parmi d'autres. Car le rôle de l'enseignant dans une classe de langue est celui d'être compris par les apprenants ; l'enseignement de tamazight ne peut être assuré exclusivement en tamazight ; le recours à d'autres langues comme l'arabe et le français s'avère incontournable.

## Références bibliographiques

1. Abric, J.-C. (1994), « Pratiques sociales, représentation sociales », in Abric J.-C (éd.). *Pratiques sociales et représentation sociales*. Paris : PUF.
2. Altet, M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? » in *Revue Française de Pédagogique, Recherches en éducation*, n°107. Lyon : E.N.S. Éditions, pp. 123-139.
3. Anciaux, F., (2008a), « Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue ». *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, pp. 26-33, en ligne sur le site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00441962>
4. Anciaux, F. (2008b), « Alternance codique français/créole en EPS dans la Caraïbe ». In T. Karsenti, R-P. Gary et A. Benziane (Ed.), *Former les enseignants du XXIe siècle dans toute la Francophonie* (pp. 29-41). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
5. Anciaux, F. (2010), « Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises ». Colloque International *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Université Lyon 2-ICAR-INRP-CNRS. LYON, INRP, France. En ligne sur le site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526053>
6. Bahloul, N., (2009), « L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue », *Synergies Algérie* n° 4 - pp. 255-26
7. Azzedine, M. (2007), « La transition de l'intraphrastique à l'interphrastique dans les usages conversationnels des étudiants algériens ». *Synergies Algérie, 1*, pp.49-62, en ligne sur le site : <https://gerflint.fr/Base/Algerie1/azzedine.pdf>
8. Bigot, V., (2002), *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Paris III.
9. Bigot, V. & L. Cadet, eds. (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*,

Bretagne : Riveneuve éditions.

10. Bouchard, R., (2004), « Les interactions didactiques, un défi pour l'analyse du discours ? Étude du rôle des « artefacts » dans une interaction de correction collective (enseignement de géométrie au collège) », in Auchlin, A. (et al.) (dir.) *Structures et discours*, Québec, Éd Nota Bene, pp.45-66.
11. Bouchard, R. (2005), « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil* n° 31, Université Grenoble-III, pp. 139-155.
12. Boucherit, A. (1987), « Discours alternatif arabe/français à Alger », *La Linguistique* vol. 23-2, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 117-129.
13. Bronckart, J.-P. & le groupe LAF (2004), « Agir et discours en situation de travail », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 103, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Publication de l'Université de Genève.
14. Calvet, L-J. (1993), *La sociolinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.
15. Cambrone, S. (2004), « Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? ARECF, Fort-de-France.
16. Canut, C. (1995), *Dynamique et imaginaire linguistique dans les sociétés à tradition orale*. Thèse de Doctorat, Université Paris III.
17. Castellotti, V. & D. Moore, (1997), « Alternier pour apprendre, alternier pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue ». *Études de Linguistique Appliquée* 108, Paris : Didier Erudition. pp. 108 : 9-37.
18. Castellotti, V. (2001), « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in Castellotti, V. (éd.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Publications de l'Université de Rouen, pp. 9-37.
19. Caubet, D. (2001), « Comment apprendre le *code-switching* », in *Comment les langues se mélangent : code-switching en francophonie*. Paris : Ed. L'Harmattan, pp. 21-32.

20. Causa, M. (1996a), « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue », in *Le Français dans le Monde. Le discours : enjeux et perspectives*, numéro spécial juillet. Paris : Hachette Coll. Recherches et applications, pp. 85-93.
21. Causa, M., (1996b), « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 30 septembre 2016, pp. 111-129. URL : <http://cediscor.revues.org/404>
22. Causa, M. (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère –Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang SA.
23. Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
24. Cicurel, F., (2002), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 septembre 2016, pp. 145-164. URL : <http://aile.revues.org/801>
25. Coste, D. (1997), « Alternances didactiques », pp. 393 - 400, in *Études de Linguistique Appliquée*, n°108. Paris : Didier Erudition.
26. Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
27. Doise, W. (1989), « Attitudes et représentations sociales », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
28. Duarte, R., (2010), *Le recours à la L1 et l'alternance codique : un obstacle ou un appui ?* Thèse de Doctorat en Sciences du langage et sciences de l'éducation. Université du Maine.
29. Duverger, J. (2007), « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007 pp. 81-88, mis en ligne le 14 janvier 2010, Consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://trema.revues.org/302> ; DOI: 10.4000/trema.302

30. Ehrhart, S. (2002), « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». in *Actas proceedings II simposio international bilingüismo*, pp. 1411-1423. Université de Vigo, Spain.
31. Gagnon, R. & S., Canelas-Trevisi, (2014), « L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes », *Lidil* [En ligne], 49 | 2014, pp. 5-15, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 25 octobre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3417>
32. Garmadi, J. (1981), *La sociolinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.
33. Grosjean, F. (1984), « Le bilinguisme : vivre avec deux langues » in *Tranel* 7, Université de Neuchâtel.
34. Gumperz, J.- J., (1982), *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
35. Gumperz, J.-J., (1989), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris : Editions L'Harmattan.
36. Hamers, J.F. & M. Blanc ; (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
37. Hamers, J.-F. (1997), « Contact de langues », in *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga, pp. 94-95.
38. Labov, W., (1976), *Sociolinguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
39. Lafontaine, D. (1986), *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistique*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 102 Editeur.
40. Lahlah, M., (2009), « L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère », *Synergies Algérie* n° 5 -pp. 159-173.
41. Maarfia, N., (2008), « L'Alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique », *Synergies Algérie* n° 2 - pp. 93-107.

42. Mackey, W.-F. (1982), *Bibliographie internationale sur le bilinguisme* (2<sup>e</sup> éd.), Québec : Presses de Université Laval.
43. Mackey, W.-F. (1997), « Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », in *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga, pp. 183-185.
44. Matthey, M. & D. Moore, (1997), « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », in *Travaux Neufchâtelois de Linguistique*, N° 27, pp. 63-82.
45. Matthey, M. & D. Véronique, (2004), « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 21 | 2004, pp. 203-223, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/4549>
46. Miloudi, I., (2009), *L'alternance codique dans les pratiques langagières des algériens*. Mémoire de magistère en sciences du langage, Université de M'sila.
47. Moore, D. (2001), « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? ». *ÉLA, Revue de Didactologie des langues-cultures 121*, Paris : Klincksieck Éditeur, pp. 71-78.
48. Poplack, S. (1988), « Conséquences linguistiques du contact de langues : Un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société* n° 43, Maison des sciences de l'homme, pp. 23-48.
49. Ponceau, L., (2015), *Alternances et mélanges des langues dans les interactions en classe : le cas de l'école primaire en Guadeloupe. Mémoire de Master*. Université des Antilles et de la Guyane ESPE de Guadeloupe.
50. Schubauer-Leon, M.-L., (1997), « Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles », in *Skholé. Cahiers de la recherche et du développement* n° 7, Iufm Aix-Marseille, pp.103-134.
51. Simon, D.-L. 1998. « L'alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? ». *ELA 108*, Paris : Didier Erudition, 1998, pp. 445-456.

52. Stratilaki, S. (2005), « Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands », in *Actes des VIIIèmes RJC ED268 "Langage et langues"*, Paris III, 21 mai 2005, p. 74-78.
53. Thiam, N. (1997), « Alternance codique », in *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga, pp. 32-35.
54. Zabout, T. (1990), *Un code-switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou*, Thèse de Doctorat de linguistique (dir. Anne Lefèbre), Paris V-Sorbonne.

**Notes :**

---

<sup>1</sup> Leclerc, J. (2016). « Algérie » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, [<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm>], (05 janvier 2019).

<sup>2</sup> Idem

<sup>3</sup> Cité par J.-F. Hamers, 1997, pp. 94-95.

<sup>4</sup> Cité dans Christian Baylon, 1996, p. 146.

<sup>5</sup> De *di-* : préfixe qui suggère, dans ce cas précis, un conflit entre deux entités ; *glossa* : langue.

<sup>6</sup> Cité par Josiane F. Hamers, 1997, p. 137.

<sup>7</sup> Cette enquête a été effectuée par deux étudiantes de fin de cycle (Abbas T. et Belkhraz L.) en 2010 dans le cadre de leur mémoire de Licence, sous ma direction.

<sup>8</sup> Cité par Stella Cambrone, 2004.

<sup>9</sup> Cité par Stella Cambrone S., 2004

<sup>10</sup> Cité par Stella Cambrone, 2004.