

Le code switching dans l'enseignement des langues minorées en Algérie

Code switching in the teaching of minor languages in Algeria

Guettouchi Salim, Université Hadj Lakhdar Batna 1, Algeria

salim.guettouchi@univ-batna.dz

Date de soumission : 2023-01-02

Date d'acceptation : 2023-04-05

Résumé :

Aujourd'hui, l'utilisation de l'arabe et du français, par le biais du code switching, dans l'enseignement de tamazight à l'université algérienne, est une réalité aussi incontournable que problématique.

Aussi, notre présent article tente-t-il d'analyser et d'évaluer l'impact de cette stratégie didactique, à savoir l'alternance codique sur l'enseignement apprentissage de cette langue. Le but est de montrer notamment comment le discours alterné fait de ces trois langues pourrait être bénéfique dans la transmission des savoirs mais aussi dans la promotion de l'interculturalité et la valorisation des idées de tolérance et du vivre ensemble.

Mots clés : alternance codique, stratégie didactique, tamazight, Algérie.

Abstract :

Nowadays, the use of Arabic and French, through code switching, in teaching of Tamazight at the Algerian university is a reality as unavoidable as it is problematic.

Therefore, the present article attempts to analyze and evaluate the impact of this didactic strategy; namely, code switching, on the teaching and learning of this language. Particularly, the aim is to show how the alternating discourse made of these three languages could be beneficial in the transmission of knowledge, but also in the promotion of interculturality and enhancement of the ideas of tolerance and cohabitation.

key words : code switching, didactic strategy, tamazight, Algeria.

Introduction :

Les espaces plurilingues connaissent souvent des conflits linguistiques. L'Algérie, ce grand pays de l'Afrique du nord où l'on utilise concurremment plusieurs langues, ne peut échapper à cette réalité. En effet, l'existence dans ce pays d'une multitude d'idiomes tels que l'arabe, le tamazight, le français, est loin d'être vécue comme une situation normale et apaisée. Les statuts différents et différenciés attribués à ces langues ont engendré ici un climat d'incompréhension, d'animosité et même de conflit.

Le français par exemple entretient, depuis l'indépendance du pays, des relations conflictuelles avec les autres langues à cause, semble-t-il, des griefs et autres antécédents liés à la période coloniale. Même les langues nationales ne sont pas du reste. Elles entretiennent, y compris entre elles, des relations assez tendues. Le conflit opposant par exemple l'arabe à tamazight est d'ailleurs un secret de polichinelle dans le pays.

C'est dire qu'il est encore difficile de valoriser les notions de plurilinguisme et d'altérité à cause de cette réalité qui nous rattrape souvent et que l'on ne peut ni contourner ni occulter. Une réalité qui nous rappelle que la langue reste un élément essentiel de différenciation permettant l'identification de l'individu comme membre appartenant à telle ou telle communauté. Ce qui participe à créer solidarité, connivence et complicité au sein du groupe, mais aussi et surtout à instaurer frontières et cloisonnements entre différentes communautés. Les conséquences sont ainsi souvent négatives sur les attitudes et les comportements de ces groupes linguistiques qui tentent souvent, dans un défi de concurrence, de rejeter la langue de l'autre et d'imposer leurs normes ou, à défaut, de se replier sur eux-mêmes.

Ce genre d'attitudes représentationnelles sont d'autant plus pesantes que la langue est perçue souvent comme un tout identitaire voire une condition existentielle, entraînant par-là un acharnement à s'en prendre à l'autre en s'attaquant à sa langue et sa culture. Surtout qu'il est bien établi que la minorisation ou la mort d'une langue n'est guère un phénomène naturel mais plutôt un phénomène socioculturel dont le principal coupable est la langue de l'autre, notamment la langue de celui qui veut en faire un outil de communication "*transcendant et dominant.*"

Mais aussi paradoxal que cela puisse paraître, il existe bien des situations où les langues dominantes ne jouent guère ce rôle "hégémonique" et "délétère". Elles

peuvent même se montrer utiles dans leurs rapports avec les langues dominées en les aidant à se surpasser et se promouvoir.

C'est ce que nous tenterons de démontrer à travers cet article intitulé "*Le code switching dans l'enseignement des langues minorées en Algérie*". Nous essayerons, dans cette contribution, de mettre en évidence l'apport positif de l'arabe ou du français dans l'enseignement d'une langue longtemps minorée en Algérie, en l'occurrence tamazight. Un apport qui se traduit aujourd'hui par l'utilisation active de ces deux langues dominantes dans l'enseignement de tamazight à l'université algérienne. D'ailleurs, les enseignants de cette langue ne s'embarrassent guère aujourd'hui d'utiliser, et d'une manière systématique, ces deux langues dans leurs échanges quotidiens avec les étudiants.

Aussi, sera-t-il question, dans la présente contribution, d'une recherche tendant à répondre à la question problématique que nous avons arrêtée dans le cadre de ce travail, à savoir "***Comment les langues dominantes (arabe et français) sont-elles d'un apport positif dans l'enseignement de tamazight dans notre pays ?***"

Pour répondre à cette question centrale, nous avons entrepris une enquête au département de langue et culture amazighes à l'université Hadj Lakhdar de Batna. Le but étant de recueillir, à travers des enregistrements de cours que nous avons réalisés sur place, des données pour le corpus de notre recherche.

Notre étude s'inscrit ainsi dans le domaine des sciences cognitives et enseignement/apprentissage des langues. Elle tend notamment à montrer comment le discours alterné fait de ces trois langues pourrait être bénéfique dans la transmission des savoirs dans une classe destinée essentiellement à l'enseignement de tamazight. Elle se veut également une recherche dont l'objectif est de mettre en évidence l'autre apport de l'alternance codique consistant à atténuer ou plutôt à faire évoluer certaines représentations négatives concernant les langues vers des horizons plus positifs et ce, dans le but de promouvoir le dialogue interculturel et intraculturel et de valoriser les idées de tolérance et du vivre ensemble.

Nous proposerons enfin, à titre de conclusion, des mesures pédagogiques à même d'améliorer et de peaufiner l'emploi de cette stratégie d'alternance codique dans l'enseignement, surtout qu'elle est devenue aujourd'hui une pratique incontournable à l'université algérienne.

LA PREMIERE PARTIE : LE VOLET THEORIQUE

Cette première partie est divisée en deux chapitres. Le premier sera consacré à la question problématique de l'alternance codique en milieux didactiques. Le

deuxième chapitre est, quant à lui, un exposé sur le rôle positif que pourrait jouer l'alternance codique, en tant que stratégie, dans certaines situations d'enseignement.

CHAPITRE 1 : L'alternance codique en contexte didactique

Mais avant de procéder à la description et à l'analyse du corpus recueilli, il convient d'abord d'explicitier certains aspects théoriques liés à la thématique de cette recherche, notamment cette question lancinante de l'emploi de l'alternance codique dans l'enseignement des langues. Une question qui ne cesse, d'ailleurs, de susciter débats et polémiques dans les milieux didactiques.

En effet, l'utilisation de l'alternance codique - considérée désormais par les spécialistes comme une véritable stratégie didactique - a toujours provoqué des remous au sein du corps pédagogique. Les réserves émises aussi bien par les enseignants que par les inspecteurs d'éducation quant à l'efficacité de cette stratégie sont bien réelles. Elles révèlent, d'une part, la grande difficulté de changer les habitudes d'enseignement et, d'autre part, l'inextricable complication à faire évoluer des représentations communes bien établies. A ce propos, Véronique Castellotti fait remarquer que le scepticisme des enseignants quant à l'emploi d'une autre langue, autre que la langue cible, a entraîné :

[...] un bannissement de la langue première des classes de langue étrangère et l'installation durable, dans les représentations des apprenants et des enseignants, d'un véritable tabou frappant tout recours à la langue première, jugée inutile, néfaste, voire même dangereuse pour la réussite des apprentissages en langue étrangère.¹

Dans notre pays, l'emploi de l'alternance codique dans l'enseignement notamment à l'université algérienne est devenu, depuis quelques années, une réalité voire une banalité aussi incontournable que problématique. Reste que son utilisation est sujette à des critiques, surtout que la majorité des enseignants l'utilisent sans qu'ils ne soient préalablement formés sur le plan pédagogique.

L'absence de séminaires de formation et de directives ministérielles à ce sujet fait que la plupart des formateurs universitaires ignorent, jusque-là, la didactisation de l'alternance codique. L'utilisation donc de cette stratégie notamment dans les milieux universitaires se fait le plus souvent d'une manière aléatoire. Elle est motivée vraisemblablement par le recul de la langue française dans notre pays depuis quelques années. Un recul qui se traduit par une formation insuffisante en langue française des étudiants qui débarquent à l'université.

¹ Véronique Castellotti, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen: Presses universitaires, 2001. (Coll. Dyalang). p 10.

Mais même si "l'intronisation" de l'alternance codique dans les pratiques pédagogiques algériennes s'est faite sous le poids de la contrainte et de l'improvisation, il n'en demeure pas moins que celle-ci a requis désormais le quitus des didacticiens qui la considèrent aujourd'hui comme une véritable stratégie facilitant l'apprentissage tant linguistique que cognitif. Les travaux de Véronique Castellotti², de Daniel Coste³ ou encore de Mariella Causa sur la question en sont édifiants.

En Algérie, il faut remarquer que l'emploi systématique de l'alternance codique dans l'enseignement supérieur est tel que formateurs et étudiants ne peuvent guère aujourd'hui s'en desservir dans leurs échanges communicatifs en salles de cours et même dans des situations revêtant une symbolique et requérant une attention scrupuleuse comme lors des séances de présentation de thèses, de mémoires ou de projets de fin d'étude.

Mais en dépit de cette utilisation "à grande échelle", l'alternance codique n'est toujours pas à l'abri des critiques croisées de la part d'acteurs partageant des représentations négatives à l'égard d'une pratique sociolinguistique qui n'a pas, estiment-ils, à "s'immiscer" dans les "affaires internes" de la didactique.

Ce positionnement à l'encontre de cette stratégie n'est pas sans conséquences sur la mise en œuvre de cette stratégie. Les enseignants qui continuent à l'utiliser sont souvent sous l'emprise de fortes représentations. Lesquelles deviennent parfois agissantes voire déterminantes dans les choix des alternances codiques (français/arabe standard, français/arabe dialectal, français/variantes berbères, arabe standard/arabe dialectal, arabe standard/variantes berbères...etc.) employées en contexte didactique.

Ces représentations ont même un pouvoir de modéliser l'utilisation (massive, modérée ou rare) de l'alternance codique par les enseignants universitaires. Le purisme linguistique, par exemple, peut constituer un facteur difficile à surmonter. Il est même qualifié par Georges Kassai comme « *un des avatars de l'imaginaire linguistique* »⁴ puisqu'il peut développer chez l'enseignant une résistance voire une attitude hostile aux discours alternés.

Mais il faut noter quand même que toutes les critiques ciblant l'emploi du code switching dans l'enseignement se rapportent à une situation bien particulière,

² Véronique Castellotti. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : clé International, collection DLE, 2001.

³ Danièle Moore. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, coll Essais, CREDIF, 2001.

⁴ Georges Kassai. « L'imaginaire linguistique du puriste », in Anne-Marie Houdebine-Gravaud (dir). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan, 2003. p 61.

à savoir l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Les appréhensions et les réserves émises ici par les spécialistes sont, le moins que l'on puisse dire, légitimes puisqu'il est bien établi que "l'intrusion" d'un quelconque idiome dans un cours de langue étrangère est nuisible voire préjudiciable quant à la réalisation du principal objectif de l'enseignement des langues, à savoir la communication. On enseigne une langue, avant tout, pour s'en servir, pour communiquer.

Mais cet objectif de prioriser la communication est-il à généraliser à tous les contextes didactiques ? Il existe bien des domaines d'enseignement où cette visée communicative est de moindre importance. C'est pourquoi les stratégies méthodologiques ne se prétendent pas être des "principes immuables" applicables à toutes les situations d'enseignement. Elles sont plutôt choisies en fonction des buts et des objectifs de l'acteur pédagogique. Ce qui explique d'ailleurs l'apparition de certains concepts et approches en didactique comme par exemple l'approche éclectique ou la didactique contextualisée qui autorisent des marges de manœuvres dans la mise en œuvre de telle ou telle stratégie didactique. Ces deux notions nous rappellent qu'il n'y a point de méthodologie parfaite ou unique et que l'on peut varier ainsi nos pratiques enseignantes. Comme il n'existe pas non plus de méthodes applicables à tous les contextes didactiques. Il faut, dès lors, choisir les méthodologies et les stratégies en fonction de la spécificité du contexte et des objectifs assignés à telle ou telle entreprise pédagogique.

CHAPITRE 2 : L'alternance codique : une stratégie didactique

L'alternance codique, si elle n'est pas souvent nécessaire dans l'enseignement d'une langue étrangère, elle l'est toutefois dans de nombreux contextes comme par exemple :

- L'enseignement des disciplines dites techniques et scientifiques en Algérie ;
- L'enseignement d'une langue étrangère à des publics spécifiques comme les non-voyants ;
- L'enseignement des langues minorées comme le cas de tamazight en Algérie.

Dans ces trois contextes, le code switching peut jouer un rôle primordial dans l'enseignement. Il transcende même la simple stratégie didactique pour devenir une véritable planche de salut pour l'enseignant dans l'accomplissement de ses tâches pédagogiques. Surtout qu'il est permis désormais de transposer ce

phénomène sociolinguistique en didactique pour en faire une stratégie d'enseignement.

Aussi, le but de cette recherche est-il de montrer comment l'alternance codique peut jouer un rôle prépondérant dans la transmission des savoirs dans un contexte didactique assez particulier comme l'enseignement des langues minorées, tel que le cas de tamazight à l'université algérienne. L'utilisation de cette stratégie peut être également bénéfique dans le rapprochement des groupes communautaires et la promotion de l'interculturel et le vivre ensemble. Surtout que notre pays, à l'instar de beaucoup d'espaces diglossiques et plurilingues dans le monde, est un terrain voire une arène pour les conflits linguistiques opposant différentes élites. Le refus de l'altérité et le rejet de la langue de l'autre ne sont que le résultat de ce conflit entre les différents courants culturels, politiques, communautaristes...

Combien de fois n'a-t-on pas entendu, par exemple, une catégorie d'Algériens reprocher à des hommes politiques ou à des écrivains leur utilisation du français, une langue qu'ils considèrent encore comme celle de l'ex-colonisateur dont il faut à tout prix se débarrasser. Combien de fois n'avons-nous pas appris que telle communauté continue à s'opposer à ce que leurs enfants apprennent telle ou telle langue.

Dans ce registre, nous pouvons citer, à titre d'exemple, deux événements qui se sont déroulés durant l'année 2018 et dont la presse nationale (Journal El Watan notamment) a fait échos. Le premier événement a eu lieu en septembre. Il est relatif au refus d'un groupe de parents d'élèves d'une école primaire à Jijel de voir leurs enfants apprendre tamazight. La riposte à cette décision ne s'est pas fait attendre puisque le même journal a fait état de la réaction d'un groupe de lycéens kabyles dans la wilaya de Tizi Ouzou⁵ qui ont décidé, à leur tour, de sécher les cours d'arabe en exigeant la généralisation de l'enseignement de tamazight sur tout le territoire national.

C'est dire que le conflit linguistique dans notre pays n'est guère un secret de polichinelle. Il est aussi évident que manifeste. D'où l'urgence d'engager une réflexion et de prendre des mesures nécessaires à même de favoriser les échanges interculturels et d'asseoir un dialogue entre deux ou plusieurs langues/cultures.

L'ouverture sur la langue et la culture de l'Autre, écrit Abdelouahab Dakhia, est incontestablement la manière la plus élevée de prévenir les guerres des

⁵ La presse nationale algérienne a fait état d'une grève de lycéens kabyles organisée au mois d'octobre 2018 pour exiger la généralisation de l'enseignement de tamazight dans tout le territoire national. Ces lycéens ont surtout boudé les cours d'arabe en réaction, semble-t-il, au refus des parents d'une école primaire de Jijel de voir leurs enfants apprendre tamazight.

Le code switching dans l'enseignement des langues minorées en Algérie

langues au sens propre du terme et de se débarrasser de toute forme de centrisme – quel que soit le préfixe accolé.⁶

Dans ce contexte, le discours alterné pourrait jouer un rôle de premier ordre pour intégrer la dimension interculturelle dans la compétence plurilingue. L'alternance codique constituerait ainsi un moyen pour s'enrichir des ressources provenant de deux langues différentes (ou plus) et de découvrir la diversité culturelle.

En offrant la possibilité à l'apprenant – ici il s'agit de l'étudiant de tamazight - de recourir à d'autres langues, celui-ci cultivera un sentiment de sécurité à même d'appréhender positivement cette diversité culturelle et finira par l'inscrire dans le champ de la coopération plutôt que dans celui de la compétition. Le code switching devient donc un instrument intéressant d'appropriation aussi bien linguistique que culturelle.

LA DEUXIEME PARTIE : LE VOLET PRATIQUE

Cette partie pratique sera, elle-aussi, articulée en deux chapitres. Le premier sera réservé à une description minutieuse du contexte de recherche et du corpus recueilli dans le cadre de cette contribution scientifique.

Quant au deuxième chapitre, il est consacré tout particulièrement à l'analyse et aux résultats obtenus à l'issue de cette recherche. Le compte-rendu y sera toutefois scindé en trois axes :

Premièrement : Prédominance de l'alternance de répétition

Deuxièmement : Les formes d'alternances codiques utilisées

Troisièmement : L'intraculturel et la construction alternée

CHAPITRE 1 : Contexte de recherche et corpus

Ce travail de recherche tend à décrire et analyser l'emploi des langues (l'arabe et le français), par le truchement du code switching, dans l'enseignement de tamazight à l'université algérienne. L'enquête qui a précédé l'analyse des données, a été réalisée durant les mois d'avril et mai (2022) au département de langue et culture amazighes à l'université Hadj Lakhdar de Batna. Elle consistait à recueillir un corpus (une variété d'enregistrements d'activités pédagogiques) pour

⁶ Abdelouahab Dakhia, Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE. 2004/2005. 338 p. Thèse de doctorat d'Etat en didactique du FLE. Université Lhadj Lakhdar. Batna. p 30.

les besoins de la recherche. Mais avant de présenter ce corpus, il convient d'abord de faire un descriptif succinct du département où a eu lieu la collecte des données.

Le DLCA de l'université de Batna est un nouvel établissement qui a ouvert ses portes durant l'année universitaire 2013/2014 à la faculté de langue et littérature arabes et des arts. Les enseignements sont assurés par une quarantaine d'enseignants – plus précisément 41 enseignants – dont 12 sont permanents. Il en ressort que 70 % de l'équipe pédagogique est constituée d'enseignants vacataires, pour la plupart doctorants ou détenteurs d'un diplôme de master. C'est dire à quel point ce département accuse un déficit énorme en matière de formateurs, notamment en enseignants de grades "maîtres de conférences" et "professeurs".

Quant aux étudiants, le département compte 833 étudiants dont 27 doctorants préparant des thèses en trois filières différentes : Histoire de la langue, Patrimoine et Histoire de la société amazighe.

Concernant le profil des étudiants, notamment ceux des première et deuxième années, auprès de qui nous avons réalisé l'enregistrement des activités pédagogiques (cours et TD), nous avons relevé que leur niveau est aussi hétérogène que disparate en matière de connaissances linguistiques. Nous en avons dégagé d'ailleurs plusieurs publics selon leur contact et leur maîtrise de la langue amazighe.

- Un premier public constitué d'étudiants berbérophones (chaouiphones pour la plupart) qui ont auparavant étudié la langue amazighe dans le secteur de l'éducation. (Néanmoins, certains l'ont étudiée depuis le premier pallier, alors que d'autres l'ont apprise au collège). Ce premier public constitue 60% du nombre total des étudiants de 1^{er} et 2^{ème} année qui est de 258 étudiants.
- Un deuxième public constitué d'étudiants berbérophones (chaouiphones) mais qui n'a jamais étudié tamazight.
- Un 3^{ème} public constitué d'étudiants arabophones qui n'a pas, non plus, étudié cette langue.
- Il existe même un public assez particulier d'étudiants ayant seulement une compétence de compréhension (c'est-à-dire des étudiants comprenant la variante chaouie mais qui ne la parlent pas).

C'est dire combien la tâche est ardue pour le formateur universitaire de ce département pour assurer des enseignements à un public si hétéroclite, venant de divers horizons sociolinguistiques et dont le niveau de maîtrise de la langue amazighe est, pour le moins, assez hétérogène.

Le code switching dans l'enseignement des langues minorées en Algérie

Ceci dit, la collecte des données a été effectuée, comme mentionné précédemment, auprès des enseignants assurant la formation des étudiants de première et deuxième année. Le choix de cette catégorie d'apprenants n'est pas fortuit car nous estimons qu'ils représentent les niveaux les plus importants et les plus décisifs dans la formation de l'étudiant universitaire.

Nous avons ainsi réalisé l'enregistrement de six activités pédagogiques, à raison de trois (03) pour chaque niveau universitaire. Comme nous avons choisi des activités de langue comme *techniques de l'expression orale, syntaxe, système du nom, l'étude d'une variante berbère...etc.*

Activité	Nbre de séances d'enregistrement	Module	Grade et fonction	Public	Durée de l'enregistrement
Cours	03	Techniques d'expression	Enseignant vacataire : Doctorant	1 ^{ère} année	45 mn
		Système du nom	Enseignant vacataire : Doctorant	2 ^{ème} année	45 mn
		Dialecte amazigh	Enseignant permanent : Maître assistant (A)	1 ^{ère} année	45 mn
T.D	03	Techniques d'expression	Enseignant vacataire : Doctorant	1 ^{ère} année	45 mn
		Système du verbe	Enseignant vacataire : Doctorant	2 ^{ème} année	45 mn
		Syntaxe	Enseignant permanent : Maître assistant (A)	2 ^{ème} année	45 mn

Tableau (1) : Caractérisation des séances enregistrées au département de langue et culture amazighes

Nous n'avons pas jugé nécessaire d'inclure, dans notre corpus, des activités telles que l'histoire, la sociologie et la méthodologie, étant donné que ces disciplines sont dispensées soit en arabe soit en français.

Il est à noter enfin que les enseignants des modules que nous avons sélectionnés pour fournir les données à notre corpus sont, pour la plupart, de jeunes formateurs ayant le grade de maître-assistant ou des doctorants exerçant au département à titre d'enseignants vacataires. Ce sont donc des formateurs ne cumulant pas assez d'expérience dans l'enseignement et n'ayant pas bénéficié, de surcroît, de formation préliminaire en didactique ou en pédagogie.

CHAPITRE 2 : Analyse et résultats

Avant de faire l'analyse des données et de rendre compte des résultats obtenus, il convient tout d'abord de présenter les hypothèses que nous avons émises dans le cadre de ce travail, sachant que la problématique de départ tend à s'interroger, faut-il le rappeler, sur l'apport de l'utilisation des langues, arabe et français, dans l'enseignement de tamazight dans notre pays.

Comme première hypothèse, nous avons avancé que l'emploi de l'alternance codique dans l'enseignement de tamazight sert à faciliter la transmission des savoirs, étant donné le déficit qu'accuse cette langue en matière de terminologie technique et de concepts scientifiques.

La deuxième hypothèse est relative au rôle positif en communication que pourrait jouer le code switching par la création de connivences à même de faciliter l'échange entre l'enseignant et l'autre acteur pédagogique, en l'occurrence l'apprenant.

Quant aux dernières hypothèses trois et quatre, elles sont plutôt inhérentes à la formation plurilingue et la promotion de l'interculturel. Nous avons émis ici le postulat que l'alternance codique sert à la formation bilingue voire plurilingue des étudiants. Comme elle pourrait être très utile dans la promotion de l'interculturel, le vivre ensemble et le rapprochement intercommunautaire.

Ceci étant, l'analyse des données de notre corpus a révélé que cette stratégie du code switching est largement utilisée dans ce département. Les enseignants s'en servent pour réaliser des objectifs aussi bien d'enseignement que de communication car la stratégie permet d'une part la compréhension et l'appropriation linguistique et, d'autre part, la création de connivences entre l'enseignant et ses apprenants.

Nous avons remarqué néanmoins qu'elle est utilisée beaucoup plus avec les étudiants de 1^{ère} année que les étudiants de 2^{ème} année. Selon les enseignants, les nouveaux bacheliers qui atterrissent au département de tamazight n'ont pas tous étudié cette langue au cycle scolaire. Il existe même des étudiants arabophones qui n'ont aucune connaissance dans le domaine. D'où leur recours massif au discours alterné notamment avec cette catégorie d'étudiants de 1^{ère} année.

2 - 1 - Prédominance de l'alternance de répétition

Souvent, les formateurs de ce département utilisent concurremment dans leurs discours alterné trois langues : le tamazight (variante chaouie), l'arabe (sous ses deux variantes l'arabe standard et dialectal) et le français, avec toutefois une prédominance de l'alternance codique de type tamazight / arabe.

Le but de cet emploi est de combler visiblement le déficit qu'accusent souvent les langues minorées en matière de concepts et de terminologie scientifique, ou plutôt de faciliter la transmission des savoirs notamment à des catégories d'étudiants comme, par exemple, les apprenants qui ignorent complètement cette langue (public arabophone) ou les apprenants chaouiphones qui n'ont pas étudié cette langue durant leur scolarisation et qui ignorent, ainsi, ce genre de vocabulaire. D'où l'emploi massif de l'alternance de répétition. En voici quelques exemples extraits des enregistrements que nous avons effectués au département.

- Chekoun Ili igoulli ma maâna adris imsegzi , « ennasse ettafsiri » ? [Qui peut m'expliquer le texte explicatif ?] (Module de techniques d'expression, 1^{ère} année).

- Adris imsegzi d netta d adris ur tasekla « nasse ghir adbi ». [Le texte explicatif est un texte non littéraire...] (Module de techniques d'expression, 1^{ère} année).

- Tutlayt n tmazight tebda ghef labas n tantaliwin. Tutlayt yeeni « El-lugha », « la langue » tebda ghef labas n tantaliwin yeeni « El-lahajat », « les dialectes ». Tanataliwin tus-d si tantala yeeni « El-lahja » [La langue de tamazight se subdivise en plusieurs dialectes. La langue c'est-à-dire (le mot est repris en arabe) se subdivise en plusieurs dialectes c'est-à-dire (le mot est repris en arabe). Les dialectes est le pluriel du nom dialecte c'est-à-dire (le mot est repris en arabe)] (Module de système de nom, 2^{ème} année).

Nous remarquons que l'enseignant du module Tanfalit « Techniques d'expression » alterne souvent le tamazight et l'arabe dialectal dans son discours destiné à ses étudiants de première année. Il utilise tantôt l'arabe dialectal comme langue matrice (1^{er} exemple), tantôt comme langue enchâssée (2^{ème} exemple). Il reprend ainsi en langue arabe les passages tels que « *texte explicatif* », « *texte non littéraire* » dits en tamazight dans des énoncés émis soit en langue arabe soit dans la langue cible à savoir la langue amazighe.

Quant au professeur chargé du module « système du nom » destiné aux étudiants de 2^{ème} année, il utilise souvent, lui, tamazight comme langue matrice. Mais en plus de l'arabe, cet enseignant utilise une troisième langue à savoir le français pour reprendre les mots émis en tamazight (3^{ème} exemple).

Reste que le type d'alternance codique est le même dans les trois exemples. Il s'agit bien d'une alternance de répétition qui est, au demeurant, fréquemment utilisée par les enseignants du département. Ce type d'alternance permet *à priori* de faciliter la transmission et la compréhension d'un lexique assez particulier de cette langue, à savoir le lexique relatif à la néologie (les concepts grammaticaux, le lexique scientifique, les notions linguistiques...etc.). Un lexique qui est très abondant notamment dans les activités de langue et dont les étudiants ignorent, à en croire les enseignants, le sens.

Mais même si l'utilisation de ce type d'alternance (alternance de répétition) répond à des fonctions d'enseignement ou de communication, il n'en reste pas moins qu'elle devient, dans certaines situations, aussi redondante qu'inutile. Chez

Le code switching dans l'enseignement des langues minorées en Algérie

l'enseignant du module « techniques d'expression » par exemple, nous avons remarqué la répétition des mêmes énoncés alternés tout au long de la séance qui a duré 45 minutes. En voilà un exemple :

- Matta tella timental, c'est-à-dire « El-asbab » n wedris ? Matta tella tinumak c'est-à-dire « El-maâni » n wedris ? [Quelles sont les causes (le dernier mot est repris en arabe) du texte ? Quels sont les sens (le dernier mot est repris en arabe) du texte ?] (Module de techniques d'expression, 1^{ère} année).

- Tinumak n yedrisen yeeni « maâni » n yedrisen, ilaq ad ten-nefhem... [Les sens des textes (le mot Sens est repris encore une fois en arabe) doivent être compris ...] (Module de techniques d'expression, 1^{ère} année).

La répétition en arabe de « *tinumak* » (les sens) est reprise à chaque fois que ce mot est prononcé. Nous en avons comptabilisé d'ailleurs dans le flux communicatif de l'enseignant 12 occurrences tout au long de son cours.

Nous avons également relevé dans les discours de ces jeunes enseignants d'autres types d'alternance codique. Reste que les fonctions qui leur sont assignées ne répondent pas souvent à des objectifs pédagogiques.

- Tewwim-d *les polycopés* ? [Avez-vous apporter les photocopiés ?] (Module de techniques d'expression, 1^{ère} année).

- Yella wemyag aherfi *mais* yella dagh wemyag asuddim. [Il y a la forme simple du verbe mais il y a aussi la forme dérivée.] (Module du système de verbe, 2^{ème} année).

- *Est-ce que* amyag aherfi yerwes amyag asuddim ? [Est-ce que la forme verbale simple ressemble à la forme dérivée ?] (Module du système de verbe, 2^{ème} année).

- *Letnin* i d-yusin, ad nexdem *l'interro*. Teslim ? [Lundi prochain, on fera une interrogation. Avez-vous entendu ?] (Module de syntaxe, 2^{ème} année).

L'emploi dans les exemples, ci-dessus, de certains mots et expressions tels que "*polycopés*", "*mais*", "*est-ce que*", "*letnin (lundi en arabe)*", "*interro*" ne répond pas en effet à des fonctions pédagogiques. Leur utilisation relève beaucoup plus d'une habitude sociolinguistique que d'une stratégie discursive. Ce genre de mots et expressions sont tellement intégrés dans les langues algériennes de communication informelle (les variantes berbères et l'arabe dialectal) qu'il nous est difficile d'ailleurs de les qualifier d'alternance codique ou d'emprunt.

Par ailleurs, nous avons remarqué que certains enseignants usent, dans leurs discours, d'une variété particulière de procédés lexicaux. En effet, nous avons constaté une utilisation répétée de certaines catégories grammaticales appartenant aussi bien à la langue arabe qu'à la langue française, telles que les prépositions "*ntaâ*" [de], "*fi*" [dans], "*âla*" [sur], des déictiques "*hena*" [ici], des pronoms démonstratifs "*hadha*" [celui-ci], des conjonctions de coordination comme "*wa*" [et], "*bessah*" [mais] et d'autres mots et expressions tels que « O.K », « mais attention » ... etc.

Les alternances où surviennent ces catégories grammaticales semblent être employées dans une intention de favoriser la communication. Il s'agit là d'alternances utilisées comme pivot d'interactions pour reprendre le terme de Castellotti. Les enseignants s'en servent à outrance comme moyen pour garder les étudiants attentifs et éviter le ronronnement d'un discours scientifique émis, dans son intégralité, en tamazight. Il faut savoir que cette langue, en dépit de ses avancées dans les domaines d'éducation et de communication, reste encore une langue de moindre diffusion. Les apprenants auront toujours du mal à suivre un discours où foisonnent lexique linguistique et néologie scientifique.

2 - 2 – Les formes d'alternances codiques utilisées

Les alternances codiques utilisées par les enseignants du département de langue et culture amazighes sont multiples. En plus des principales alternances l'intraphrase et l'interphrase, ils usent aussi parfois d'alternances extraphrastiques par l'emploi de mots ou d'expressions idiomatiques toutes faites comme "nchallah" [si Dieu le veut], "yaâni" ou "yissemma" [qui signifie], "hakda" [ainsi], "d'accord", "bon", "bien sûr"...etc.

Il est à remarquer toutefois que le choix de telle ou telle alternance est tributaire souvent du niveau des apprenants. Avec les étudiants de première année par exemple, les enseignants emploient notamment l'interphrase dans la construction de leurs discours alternés. Reste que leur utilisation à outrance de cette pratique plurilingue par l'emploi de plusieurs langues – notamment l'arabe sous ses deux variantes et le tamazight – n'obéit pas toujours à des stratégies communicatives ou pédagogiques. Elle va même jusqu'à supplanter la langue cible que l'on veut transmettre au public apprenant. Surtout que les enseignants passent là d'une langue à une autre avec autant de spontanéité et d'improvisation, à telle enseigne qu'il nous est difficile par moment de dégager une "langue officielle" pour ce niveau universitaire.

Mais avec le public de deuxième année, il est beaucoup plus question d'alternance intraphrastique. L'interphrase semble rare ici et le discours des enseignants est dominé par tamazight qui retrouve ainsi son statut de première langue d'enseignement dans ce département.

Il est à noter toutefois que, d'une manière générale, la fonction assignée aussi bien dans la construction interphrastique que dans la construction intraphrastique demeure la réitération. Ce type d'alternance est largement utilisé par les enseignants pour réaliser des objectifs d'enseignement, de communication et d'illustration. Elle est aussi mise à profit pour accréditer une connaissance ou un savoir. En effet, reprendre un mot ou une expression dans une langue plus connue

ou plus cotée dans le domaine des sciences ou des littératures permet de donner du crédit aux informations que l'on donne sur les langues dominées ou minorées.

- Amawal c'est le dictionnaire el-qamus, tajerrumt c'est la grammaire. Gher-negh di tmazight anqad n imawalen. [Le mot dictionnaire est repris à la fois en français et en arabe. Le terme grammaire est repris en français. Nous avons en tamazight beaucoup de dictionnaires] (Module de syntaxe 2^{ème} année).

- Tafyirt di-s amyag u di-s asemmad usrid Mafeul bihi complément d'objet direct. U yezmer dagh ad yili di-s asemmad arusrid le complément d'objet indirect. Ur zrigh mammek i seqqaren COI s teerabt. [La phrase contient un verbe et un COD (la dernière expression est reprise en arabe et en français). Il peut y avoir aussi un COI (le mot est repris en français). Je ne sais comment dit-on COI en arabe.] (Module de syntaxe, 2^{ème} année).

Réitérer, comme dans les exemples ci-dessus, les mots « dictionnaire », « grammaire », « COD », « COI » dans d'autres langues plus prestigieuses que tamazight permettrait, d'une part, d'accréditer le savoir que l'on veut transmettre et d'élever, d'autre part, cette langue à un rang de "respectabilité" au sein d'un paysage plurilingue classé souvent selon une échelle de valeurs. Les enseignants usent ainsi de ce type d'alternance pour battre en brèche, par exemple, certaines représentations négatives et autres idées reçues décrivant tamazight comme "une langue inapte à être enseignée" car ne "disposant pas de grammaire, encore moins d'un vocabulaire ou de notions linguistiques".

2 - 3 – L'intraculturel et la construction alternée

Le conflit linguistique n'est pas le propre d'une situation ou d'un environnement où coexistent deux ou plusieurs langues différentes. Il peut aussi se manifester au sein d'une même langue à travers des regards différents, des perceptions opposées, voire des désaccords grandissants entre ses différents locuteurs. Pour le cas de tamazight, il existe beaucoup de points de discorde qui divisent les locuteurs de ses différentes variantes mais aussi les chercheurs et les universitaires dans le domaine de l'enseignement.

Il faut dire que depuis son passage de l'oralité à l'écriture et son introduction dans le secteur de l'enseignement, tamazight soulève de nombreuses questions problématiques telles que "Quelle est la graphie qui convient le mieux à cette langue ? ", "Existe-t-il une seule langue berbère ou plusieurs langues berbères ? ", "Quelle langue enseigner alors à l'école ? "...

Ces questions ont fini par susciter beaucoup d'appréhensions surtout qu'il y a aujourd'hui une crainte de voir l'une des variantes berbères dominer les autres variantes en s'imposant comme la principale langue d'enseignement. Ce qui n'est pas sans générer des attitudes et des représentations conflictuelles entre les locuteurs de ses différentes variantes. Il est, dès lors, nécessaire de réfléchir sur les

meilleures approches et les stratégies à mettre en œuvre pour atténuer ce genre de controverses et promouvoir l'intraculturel et le dialogue inter-variantes. Surtout que l'enseignement de tamazight connaît toujours, malgré ses avancées, des fluctuations voire des difficultés inextricables dues parfois à ce genre de représentations négatives.

Dans ce registre, le discours alterné peut constituer une stratégie intéressante pour aplanir, un tant soit peu, les divergences et rapprocher les locuteurs des différentes variantes. Nous l'avons d'ailleurs vérifié lors de notre enquête au DLCA de l'université de Batna1. En voilà quelques exemples :

- Yaxi tessennem matta tella tamacahut ? Amcic matta yella ? Amcic s tcawit Muc. C'est presque la même chose. Jar taqbaylit d tcawit, saeatt, tettbeddal daya tighra am muc : amcic, suf : asif, aghi : ighi... etc. Maca tutlayt d tiwet. [Je suppose que vous connaissez c'est quoi un conte ? Le chat c'est quoi ? (Le mot est repris dans les deux variantes : kabyle et chaoui). C'est presque la même chose. Entre le kabyle et le chaoui, parfois on change juste la voyelle (en étant avec des exemples) comme chat, rivière, lait...etc. Reste que la langue est la même.] (Module de dialecte amazigh 1^{ère} année).

- Errayeb mammek i s-neqqar ? Atchil, utchal nigh ikil. Tezrim ? Saeatt kra n terglin tebeddalent. Am da, "tch" yettwella "k". Jar taqbaylit d tcawit, yella dagh "g" yetwella "dja" am deg wawalen : agertil : ajertil, ajemmad : agemmad, yujer : yuger...etc. [Comme dit-on le lait caillé ? le mot est dit sous ses différentes prononciations. Vous avez vu ? Parfois quelques consonnes changent. Comme ici "tch" devient "k". Entre la kabyle et le chaoui, il y a aussi le "g" qui se transforme en "dja" comme dans les mots (en citant des mots)] (Module de dialecte amazigh 1^{ère} année).

Nous remarquons que l'enseignant du dialecte amazigh (kabyle) ne s'embarrasse pas d'utiliser, comme dans les exemples ci-dessus, l'alternance codique pour transmettre et surtout expliquer certaines spécificités phonétiques du parler berbère. Il passe ainsi du chaoui ou kabyle pour relativiser, semble-t-il, ce problème sociolinguistique, à savoir les variations régionales -notamment phonétiques - qui existent entre les différentes variantes berbères. Son but est de mettre en évidence l'unité de cette langue mais aussi d'agir sur certaines fausses représentations décrivant tamazight comme un groupe de langues différentes avec lesquelles il est impossible d'établir une quelconque communication.

Conclusion

L'alternance codique est largement utilisée par les enseignants du département de langue et culture amazighes. Elle est devenue aujourd'hui une pratique – pour ne pas dire une "stratégie" car elle n'est pas souvent mise en œuvre en tant que telle – dont on ne peut se passer dans l'enseignement / apprentissage de cette langue.

C'est dire à quel point son utilisation s'est généralisée et s'est banalisée dans ce département – à l'instar de nombreux instituts et établissements universitaires algériens - entraînant parfois des risques qui pourraient nuire à l'efficacité d'une stratégie. Surtout que l'alternance codique est utilisée assez souvent, non pas comme une stratégie pédagogique, mais comme une action improvisée, voire une démarche aussi irréfléchie qu'aléatoire.

Ce constat, peu reluisant au demeurant, nous a incité à se lancer dans cette recherche pour tenter de faire le bilan de cette expérience d'alternance codique en vue de mettre en évidence son impact réel sur l'enseignement des langues minorées ou de moindre diffusion, à travers le cas de tamazight à l'université algérienne.

En effet, il ne s'agit là que d'une simple tentative d'évaluation, surtout que les résultats, auxquels nous sommes parvenu à l'issue de cette enquête, ne sont ni formels ni absolus. Ils restent relatifs étant donné que l'impact réel de l'alternance codique sur l'enseignement de cette langue est autant positif que négatif.

Cela est d'autant plus vrai, par ailleurs, que toute évaluation objective d'une quelconque stratégie ne peut se faire qu'en fonction des motivations, des buts et des représentations de ceux qui s'en servent, c'est-à-dire les enseignants. Ce qui explique les diverses appréciations que nous avons faites tout au long de notre enquête. Des appréciations qui, faut-il le reconnaître, changent et varient selon que nous choisissons nos positionnements à l'intérieur du triangle didactique.

Ainsi par exemple si l'on se met du côté des savoirs, nous constatons que l'emploi de l'alternance codique transcende la simple stratégie pédagogique pour devenir une véritable planche de salut permettant de faire face aux obstacles liés à l'indigence des langues minorées ou plutôt à la non-vulgarisation des concepts académiques et d'une catégorie de lexique (le vocabulaire abstrait notamment) qui caractérisent les langues de moindre diffusion.

Le recours au français ou à l'arabe permet, par ailleurs, l'accréditation d'un savoir par le truchement d'une langue plus cotée dans le domaine des sciences et des littératures. Il en ressort ainsi que l'alternance codique joue un rôle important, pour ne pas dire "salvateur" dans l'enseignement de ce genre de langue.

Mais si l'on se positionne du côté de l'enseignant, l'évaluation requiert la prise en compte de plusieurs paramètres tels que les buts et fonctions attribués à l'alternance codique mais aussi les motivations de celui-ci dans son recours à cette stratégie.

Dans ce registre, l'analyse a montré que l'alternance codique rend d'énormes services aux enseignants. Elle est assez rentable tant sur le plan de l'enseignement

que sur celui de la communication car elle permet de créer, par ailleurs, affinités et connivences notamment avec les apprenants arabophones.

Mais si l'enseignant s'en sert dans le but de former des étudiants bilingues, cette stratégie, telle qu'elle est appliquée aujourd'hui à l'université algérienne, est loin d'être efficiente. En effet, à travers nos enquêtes sur le terrain (car nous avons déjà travaillé dans le cadre de notre thèse de doctorat sur cette pratique plurilingue dans l'enseignement des disciplines dites techniques et scientifiques), nous avons constaté que l'utilisation de l'alternance par bon nombre d'enseignants ne permet guère d'atteindre ce but pour diverses raisons :

- L'utilisation non réfléchie de l'alternance codique a donné lieu souvent à des discours incohérents tant sur le plan lexical que syntaxique chez bon nombre d'enseignants ;
- L'absence d'une diversification dans l'emploi de cette stratégie à cause de la prédominance de telle ou telle forme d'alternance. Nous avons, en effet, remarqué une indigence dans l'emploi par exemple de l'interphrase – notamment avec les étudiants de 2^{ème} année - en dépit du fait qu'elle constitue, à notre avis, le meilleur moyen pour former des apprenants bi/plurilingues. C'est l'énoncé, faut-il le rappeler, et non pas le mot qui est à la base du savoir-faire communicatif et, par conséquent, de la transmission des compétences plurilingues ;
- Le choix des langues et des formes d'alternance n'est pas régi, chez bon nombre d'enseignants, par le contexte ou la situation de communication. Leurs recours à cette stratégie se fait souvent d'une manière aussi spontanée que désordonnée.

Quant à son apport dans la promotion de l'interculturalité, nous estimons que l'utilisation du code switching est somme toute positive. La mise à contribution du français et de l'arabe dans des cours de tamazight est à même de faire évoluer les représentations vers des horizons plus positifs quant à notre regard sur la langue de l'autre, sur le plurilinguisme et sur la diversité culturelle. La stratégie peut jouer aussi un rôle positif dans la valorisation de l'intraculturel, c'est-à-dire le rapprochement entre les différentes variantes qui connaissent, elles aussi, parfois des frictions et des désaccords.

Enfin et pour clore cette recherche, nous proposons quelques perspectives et recommandations en vue d'améliorer la mise en œuvre de cette stratégie didactique.

Le code switching dans l'enseignement des langues minorées en Algérie

- L'alternance codique doit être utilisée d'une façon pensée et raisonnée par les enseignants, ciblant des fonctions pédagogiques précises à même de servir l'enseignement, la communication, la formation bilingue et la promotion de l'interculturel et /ou l'intraculturel.
- Il faut aussi faire les choix nécessaires des alternances codiques (français / tamazight, arabe dialectal/ tamazight, arabe classique/tamazight...). Le choix doit tenir compte à la fois de la spécificité de la langue, de la nature du contenu et de la situation de communication.
- Il est recommandé de varier le discours alterné en privilégiant notamment l'interphrase qui constitue la forme la plus appropriée pour atteindre la formation bilingue.
- Le passage d'une langue à une autre requiert préalablement une compétence bilingue avérée. S'abstenir donc lorsque l'on ne dispose pas d'une telle capacité, faute de quoi le discours se dégraderait plutôt vers le code mixing, un code qui n'est pas attesté comme une stratégie par les théories didactiques.
- La nécessité d'organiser des stages de formation consacrés à l'alternance codique dans l'enseignement au profit des enseignants de tamazight, voire de tous les enseignants exerçant à l'université algérienne. Comme il est intéressant de les sensibiliser aux nouvelles approches de l'Evlangue « Eveil aux langues » dont les objectifs sont, entre autres, le développement des aptitudes favorables à l'apprentissage et des attitudes ouvertes à la diversité.
- Enfin la nécessité d'approfondir la réflexion sur la didactisation de l'alternance codique en rapport avec le plurilinguisme et les représentations des langues en Algérie. Cette réflexion permettra d'aller ainsi vers sa pleine intégration à des modèles méthodologiques de l'enseignement/apprentissage aussi bien des savoirs linguistiques que non linguistiques.

Références bibliographiques

- CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : clé International, collection DLE, 2001.
- CASTELLOTTI, Véronique. « Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme », in Laurent GAJO et al. *Un parcours au contact des langues. Texte de Bernard Py commentés*. Paris : Didier/CREDIF «LaL» 2004.

- CASTELLOTTI, Véronique & COSTE, Daniel et al. « Contact de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention », in Billiez Jacqueline. *Contacts de langues : modèles, typologie, intervention*. Paris : éd l'Harmattan. 2003.
- CASTELLOTTI, Véronique. « Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues », in *Le Français dans le monde, Recherches et applications, "actualité de l'enseignement bilingue"*. Paris : janvier 2000. p 118-124.
- CAUSA, Mariella. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégie d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang, 2002.
- CAUSA, Mariella. « Le rôle l'alternance codique en classe de langue », in *Français dans le monde*. Numéro spécial, *Le discours : enjeux et perspectives*. Paris : 1996. p 118-126.
- COSTE, Daniel. « Alternances didactiques », in *éla. N°108*, Alternances des langues et apprentissages. Paris : Didier érudition, Octobre-Décembre 1997. p 393-400.
- DAKHIA, Abdelouahab. Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE. 2004/2005. 338 p. Thèse de doctorat d'Etat en didactique du FLE. Université Lhadj Lakhdar. Batna.
- KASSAI, Georges. « L'imaginaire linguistique du puriste », in Anne-Marie Houdebine-Gravaud (dir). *L'imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan, 2003.