

Alternance codique chez les professeurs de français fonctionnel en Algérie: stratégie didactique ou contrainte contextuelle ?



Pr. Abdenour Arezki

Université Abderrahmane Mira - Béjaïa, Algérie

arezki_abdenour@yahoo.fr

Salim Guettouchi

Doctorant, Université de Béjaïa, Algérie

sguettouchi@yahoo.fr

Résumé

L'emploi de l'alternance codique dans l'enseignement du français fonctionnel en Algérie est, depuis quelques années, assez courant tant chez les enseignants que chez les apprenants. Le présent article tente d'apporter un éclairage sur l'emploi de cette stratégie en vue de rendre compte de son impact tant positif que négatif sur l'enseignement des disciplines dites techniques et scientifiques.

Mots-clés : alternance codique, français fonctionnel, stratégie didactique, contact des langues

التناوب اللغوي بين مدرسي الفرنسية الوظيفية في الجزائر: إستراتيجية تعلم السياقية أو قيود؟

المخلص: استعمال التناوب اللغوي في تعليم الفرنسية الوظيفية أضحى، منذ عدة سنوات، سائدا سواء عند الأساتذة أو عند المتعلمين. هذا المقال يسلط الضوء على استعمال هذه الإستراتيجية التعليمية من أجل الوقوف على تأثيرها الإيجابي أو السلبي على التعليم في ميدان الشعب التقنية والعلمية.

الكلمات المفتاحية : التناوب اللغوي - الفرنسية الوظيفية - الإستراتيجية التعليمية - اتصال اللغات.

Code switching among functional French teachers in Algeria: contextual learning strategy or constraint?

Abstract

The use of code switching in teaching functional French in Algeria in recent years, has been quite common among teachers rather than learners. This article attempts to shed light on the use of this strategy to realize its impact, both positive and negative, on the teaching of the so-called technical and scientific disciplines.

Keywords: code switching, functional French, teaching strategy, languages contact

Introduction

Dans son ouvrage *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Louis-Jean Calvet écrit (1999 : 43) :

« Où qu'ils (les hommes) soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elle ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait ».

Cette affirmation résonne comme un avertissement tant son auteur veut, semble-t-il, nous mettre en garde contre une nouvelle réalité linguistique que l'on a tendance à ignorer, voire occulter. En effet, à l'exception de quelques populations en Amazonie et en Afrique centrale, nul peuple, nulle communauté aujourd'hui n'est à l'abri des croisements culturels et linguistiques.

Aussi, face à cette nouvelle donne, était-il naturel et nécessaire que la didactique des langues étrangères engagerait une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues en milieu plurilingue. Elle a tenté ainsi de mettre à profit ce nouveau contexte en transposant des phénomènes plurilingues relevant, jusque-là, du seul domaine de la sociolinguistique pour en faire des stratégies d'enseignement. C'est ainsi par exemple que l'alternance codique a été rehaussée en une véritable stratégie dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les recherches didactiques récentes ont montré que l'alternance joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs en langue étrangère ; employer plusieurs langues n'est donc plus considéré comme défavorable à l'apprentissage d'une langue. Au contraire, le passage d'une langue à une autre peut servir de « levier » à l'apprentissage de nouveaux savoirs linguistiques.

L'emploi de ce phénomène polyglossique en milieu universitaire algérien est, depuis les années 1990, assez courant tant chez les enseignants que chez les apprenants. Le recours à l'alternance codique dans l'enseignement est motivé, semble-t-il, soit par une obligation à combler un déficit de moyens en langue étrangère, soit par une volonté réelle d'en faire une véritable stratégie dans la transmission des savoirs.

Les enseignants semblent toutefois partagés quant à l'efficacité de cette stratégie malgré les nombreuses recherches tendant à didactiser l'emploi du code-switching. D'aucuns vont même jusqu'à émettre des réserves quant aux avantages de cette stratégie utilisée, selon eux, pour faire face uniquement à une contrainte contextuelle. Le recul de la langue française dans le pays suite aux différentes politiques linguistiques - notamment la politique d'arabisation - serait la cause de ce recours systématique à l'alternance codique.

Toutes ces réserves révèlent la difficulté de modifier/faire évoluer les habitudes d'enseignement et les représentations communes. Ce scepticisme a entraîné, selon V. Castellotti (2001 : 10),

« 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 ».

Mais même si sous le poids de la contrainte et de l'urgence que l'alternance codique a fait son « intronisation » dans les pratiques pédagogiques dans notre pays, il n'en demeure pas moins que celle-ci a requis désormais le quitus des didacticiens qui la considèrent comme une véritable stratégie facilitant l'apprentissage tant linguistique que cognitif.

Les études récentes en didactique des langues étrangères l'ont bien montré. Daniel Coste écrit :

« Quasi unanimement, ces diverses études ont tendu non seulement à déstigmatiser de telles pratiques d'alternance, mais encore à les valoriser en soulignant les rôles discursifs, communicationnels, cognitifs, identitaires et culturels qu'elles remplissent. » (1999 : 191).

Mais cette valorisation justifie-t-elle pour autant l'usage systématique de l'alternance codique à l'université par des enseignants n'ayant aucune formation théorique ou pédagogique ? Et quelles en sont les incidences tant positives que négatives sur l'enseignement du français fonctionnel dans le contexte algérien ?

Aussi, le présent article tend-il à répondre à ces questions en rendant compte, par le biais d'une enquête sur le terrain, de la portée réelle de cette expérience, loin des *a priori* et des représentations individuelles et/ou sociales.

Nous estimons qu'il est temps de faire l'état de lieu d'une expérience après un peu plus de trois décennies de sa mise en œuvre dans l'enseignement du français fonctionnel dans notre pays. L'intérêt que revêt cette enquête est d'autant plus important qu'elle met au clair les avantages et les difficultés intrinsèques de l'alternance codique entre langues aux statuts différents :

- Le Français, langue véhiculaire mais aussi langue de savoirs et de technologies.
- L'arabe standard, langue véhiculaire utilisée notamment dans le système éducatif, la presse, la télévision, les discours politiques...etc.
- L'Arabe dialectal et le berbère, langues vernaculaires essentiellement parlées. Mais elles constituent les langues maternelles de la majorité de la population algérienne.

Les études faites, jusque-là, sur le code-switching en contexte didactique analysaient, pour la plupart, une alternance entre langues voisines aux statuts plus ou moins semblables, (Français/Allemand), (Français/Italien), (Français/Portugais) et, de surcroît, sur des publics scolaires de bas âge.

1. Le Contexte et les données

Le corpus de ce travail de recherche a été recueilli à Biskra. Une wilaya de l'intérieur du pays située dans une zone que partagent deux sphères linguistiques (berbérophones au nord et arabophones au sud). Cette wilaya reste en effet l'une des rares régions qui vit et « respire » au quotidien la diversité culturelle et linguistique qui caractérise le pays. Elle présente, de ce fait, une configuration linguistique multiple avec la présence des principales langues : L'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère sous sa variété chaouïe, et le français.

Le corpus est constitué d'enregistrements recueillis auprès des enseignants du département Génie civil de l'université Mohamed Khider. Notons ici que ces enseignants, avant d'exercer dans ce département, n'ont pas bénéficié des mêmes conditions de formation. Ils ont eu des parcours plus ou moins différents tout au long de leurs études scolaires et universitaires. Les plus âgés, par exemple, n'ont pas fait l'école fondamentale et ont suivi leurs études supérieures dans des universités étrangères notamment en France, Angleterre et Russie. Les plus jeunes, quant à eux, ont fait toute leur formation en Algérie, y compris les études de post-graduation. Ce parcours différent des uns et des autres n'est pas sans incidences sur leurs compétences linguistiques et pédagogiques, ainsi que sur leur comportement à l'égard des langues utilisées dans ce département.

Dans notre pré-enquête qui a précédé la collecte des données, nous avons pu constater également qu'en l'absence d'instructions officielles, chaque enseignant y va de son propre chef quant au choix de la langue d'enseignement dans ce département ; même si nous avons relevé, toutefois, une unanimité autour de l'emploi de la langue française à l'écrit.

2. Absence d'une «Langue Officielle» de La classe

Si, à l'écrit, le français semble incontournable voire obligatoire notamment dans les épreuves d'évaluation, il n'en est pas de même de l'oral où nous avons décelé, en passant d'une classe à une autre, l'utilisation d'une multitude de langues : le français, l'arabe standard, l'arabe dialectal mais surtout cette langue hybride faite de ces trois codes linguistiques que nous qualifions a priori de mélange linguistique.

Ce qualificatif que nous nous sommes permis de donner à cette langue est dû, à notre sens, à l'absence constatée dans le discours des enseignants utilisant ce type de langue, d'une organisation discursive cohérente tant sur le plan lexical que syntaxique. Le passage d'un système linguistique à un autre dans les productions langagières de ces formateurs est tel, en effet, qu'il est impossible parfois d'en dégager une langue dominante d'enseignement.

Toutefois, cette première remarque n'est pas à généraliser à tous les enseignants de ce département. L'absence pour ainsi dire d'une «langue officielle» de la classe en raison de l'utilisation excessive de discours mixtes et mélangés, est perceptible notamment chez la nouvelle génération d'enseignants.

Cela nous a amené à faire abstraction des deux critères que nous avons arrêtés initialement, à savoir le grade et le sexe dans le recueil des données, en n'y retenant que celui de l'âge des informateurs appelés à fournir des données à notre corpus. Ce choix semble justifié puisque nous avons pu constater, à travers les cours auxquels nous avons assisté, que l'âge étant le seul critère qui opère une nette décantation entre les productions langagières des enseignants de ce département. Nos présupposés quant aux «grade» et «sexe» se sont donc révélés infondés.

D'autres remarques non moins importantes et qui confortent notre choix, ont été relevées lors de cette pré-enquête. Il s'agit de celles ayant trait aux choix des langues alternées dans le discours des enseignants de ce département. En effet, si les alternances codiques français/arabe standard et français/arabe dialectal sont certes utilisées, il n'en reste pas moins que l'emploi massif de l'une ou de l'autre est régi, avons-nous constaté, par deux facteurs essentiels : l'âge des enseignants et la nature des activités d'enseignement.

Les enseignants les plus jeunes et les moins expérimentés, par exemple, ont une préférence pour l'alternance de type français/arabe dialectal, contrairement à l'autre génération d'enseignants qui optent, quant à eux, pour l'autre alternance codique français/arabe standard, tout en reconnaissant toutefois à ces derniers une aptitude à tenir un discours assez cohérent notamment sur le plan syntaxique.

La nature des activités d'enseignement est tout aussi déterminante dans le choix des langues alternées. Entre les séances de cours, de travaux dirigés (T.D) et de travaux pratiques (T.P), nous avons relevé une disproportion dans l'utilisation de ces différentes alternances codiques. L'emploi par exemple des alternances codiques de type français/arabe dialectal est plus récurrent en (T.D) et (T.P) qu'en séances de cours. Cela peut s'expliquer, peut-être, par l'interaction verbale dynamique entre enseignant et apprenants prévalant dans les deux premières activités.

Nous avons constaté enfin l'absence quasi-totale de l'alternance codique de type Français/berbère. Les enseignants ne le jugent pas important, étant donné que le public apprenant berbérophone de la région maîtrise, semble-t-il, assez bien les deux variétés de l'Arabe. D'ailleurs dans le contexte algérien, « *il n'existe pas*, selon Y. Derradji et A. Queffélec, *de berbérophone monolingue ignorant totalement l'arabe dialectal* » (Derradji et Queffélec, 2002 : 32). A l'inverse, le public arabophone, lui, ignore totalement le berbère. L'enseignement de cette langue, bien que reconnue récemment comme langue nationale dans la constitution algérienne, n'est pas généralisé à tous les établissements scolaires.

3. Analyse des Résultats

Le corpus recueilli se compose de cinq séquences d'environ 240 minutes d'enregistrements (voir le tableau ci-après).

Activité	Nbre de séances d'enregistrement	Age de l'enseignant	Grade et fonction	Public	Durée de l'enregistrement
Cours	02	Entre 35 et 45 ans	Enseignant permanent: Maître assistant (B)	4 ^{ème} année	45 mn
		Plus de 45 ans	Enseignant permanent : Maître de conférences (A)	3 ^{ème} année	45 mn
(T.D)	01	Moins de 35 ans	Enseignant vacataire : détenteur d'un diplôme magistère	4 ^{ème} année	45 mn
		Plus de 45 ans	Enseignant permanent : Maître de conférences (A)	1 ^{ère} année gistère	45 mn
(T.P)	01	Plus de 45 ans	Enseignant vacataire : détenteur d'un diplôme magistère	3 ^{ème} année	60 mn

3. 1. Le Cours

Les deux séquences relatives à cette activité appelée communément à l'université «Cours» ont révélé d'emblée une disproportion dans les compétences bilingues des formateurs. Si l'enseignant du module «*Construction métallique*» s'exprime parfaitement

dans les deux langues le Français et l'Arabe (nous l'avons d'ailleurs attesté tout au long de nos discussions), il n'en est pas de même de sa collègue enseignante du module « *bâtiment* » qui reconnaît, d'ailleurs, ses insuffisances à tenir un discours bilingue. Cette enseignante n'a que 39 ans. Elle appartient donc à cette génération de cadres universitaires ayant fait leur formation scolaire (collège, lycée) en langue arabe, à la faveur de l'arabisation du système éducatif algérien. Quant à son collègue encadreur, il est âgé de 47 ans.

Cette différence de compétences est palpable dans le langage de ces deux formateurs. Le discours de l'enseignante semble assez équilibré entre deux langues : le français et l'arabe dialectal. A telle enseigne qu'il est difficile d'y déceler une langue dominante. Quant à son collègue enseignant, il use d'un discours plurilingue, utilisant concurremment trois langues : le français, l'arabe dialectal et l'arabe standard avec toutefois une préférence pour cette dernière langue. L'arabe dialectal étant réservé notamment aux situations requérant une interaction dynamique pour créer, semble-t-il, une certaine connivence avec le public étudiant.

Prédominance le l'intraphrase

Si l'analyse a révélé que les alternances utilisées en classe sont aussi variées que multiples, il n'en reste pas moins que l'alternance intraphrastique occupe une place importante de par ses fréquentes récurrences dans le discours des enseignants. Cette forme d'alternance est présente en effet aussi bien à l'intérieur des énoncés français que dans les énoncés émis en arabe dialectal ou en arabe standard.

Exemples (A)

Dans les énoncés en arabe :

- *Nâawed men* début. [Je prends dès le début]. (C 01, ligne 15)
- *Kach ma ândkom des questions âla echi lli qrinah okol ?* [Avez-vous des questions sur tout ce que nous avons fait ?] (C02, lignes 06/07)

Dans les énoncés en français :

- Pour le toit ou la terrasse *hena* [ici] c'est q₀. (C01, ligne 24)
- Le CDS est un autre règlement *ntaâ* [de] le béton armé. (C02, ligne 23)
- Les charges climatiques neige et vent *mahoumch kif kif*. [ne sont pas les mêmes.] (C01, ligne57).
- *C'est l'acier laminé à chaud faqet [seulement], seulement.* (C02, ligne 120)

Nous constatons dans les énoncés émis en langue française l'utilisation répétée de catégories grammaticales, telles que les prépositions «*ntaâ*» [de], «*fi*» [dans], «*âla*» [sur], des déictiques «*hena*» [ici], «*hadha*» [celui-ci] et des conjonctions de coordination

comme «*bessah*» [mais] et «*wa*» [et].

L'emploi de ces catégories grammaticales est motivé, semble-t-il, par une intention de favoriser la communication. Il s'agit là d'alternances utilisées comme «*pivot d'interactions*» pour reprendre l'expression de Castellotti. Les deux enseignants s'en servent à outrance comme moyen pour garder les étudiants attentifs et éviter le ronronnement d'une langue étrangère difficile *a priori* pour le public étudiant.

Quant aux alternances où ils utilisent carrément des lexèmes (substantifs, verbes ou adjectifs), les fonctions sont différentes :

Exemples (B)

- Il y a un livre destiné, *mouwajah*, les charges climatiques. (C01, lignes 53/54)
- Parce que j'ai cherché *fatachat*, j'ai pas trouvé. (C01, lignes 59/60)
- Toujours, document *ahou mawjoud*, il est disponible. (C02, lignes 10/11)

En recourant ici à la réitération comme dans les exemples (B), l'enseignant s'assure de la compréhension du message. Il s'agit là plutôt d'alternances codiques favorisant l'appropriation linguistique. Dans les énoncés émis en arabe, l'alternance codique semble inévitable, dans la mesure où les termes français qui y sont utilisés n'ont pas d'équivalents sémantiques dans cette langue, ou que l'enseignant ignore de par sa formation insuffisante en matière de terminologie technique arabe. Les termes utilisés souvent ici relèvent du lexique technique et scientifique comme «*surcharge*», «*schéma*», «*charge*», «*flambement*», «*domaine d'application*»..., comme dans les exemples ci-dessous.

Exemples (C)

- Les surcharges climatiques *metâalqa b ttaqs, kima ândna hena*. [concernant le climat, comme nous l'avons ici]. (C01, ligne 56)
- Schéma *hada lazem tkoun fih kharitat aljazayer mouqassama* des zones ; *kol zone ândha la charge taâha*. [Ce schéma là, il faut qu'il contienne une carte d'Algérie subdivisée en zones, chaque zone a une charge propre à elle]. (C01, lignes 70/71)
- *Manalgawech hnaya* [On ne trouve pas ici] cours détaillé à l'flambement. (C02, ligne 52)
- Bon, *hada bach nwasel* [ici pour continuer] le domaine d'application. (C02, ligne 147)

Il s'agit là d'alternances utilisées comme balise de dysfonctionnement. Leur emploi permet de combler soit une déficience lexicale en langue arabe soit une difficulté ressentie chez l'enseignant lors de sa production langagière. Celui-ci laisse ainsi pour

un moment l'utilisation exclusive de la langue arabe pour mobiliser, dans son répertoire riche a priori en terminologie française, d'autres moyens linguistiques pour faire face à cette difficulté d'expression ponctuelle.

Il en résulte ainsi que l'alternance codique utilisée par ces deux formateurs sert aussi bien l'enseignement que la communication. Mais, faut-il le préciser, sa finalité est limitée dans la mesure où elle n'a pas d'impact sur les aspects liés notamment à l'apprentissage.

En effet, si nous avons établi que l'alternance est d'un grand apport dans la compréhension et l'appropriation linguistique (enseignement) et dans la création de connivences entre l'enseignant et ses apprenants (communication), reste que, telle qu'elle est utilisée, elle ne sert guère à l'apprentissage notamment dans le perfectionnement de l'aptitude de l'expression orale des apprenants.

D'ailleurs, nous n'avons noté, tout au long des enregistrements, aucune intervention de la part des apprenants attestant une certaine maîtrise du discours bilingue, puisque tous les intervenants s'exprimaient dans une seule langue, à savoir l'arabe dialectal.

Au-delà des carences des étudiants, nous estimons que l'absence d'alternance de type interphrastique dans le discours des enseignants en serait peut-être la cause, puisque c'est l'énoncé (et non pas le mot) qui est à la base du savoir-faire communicatif. L'alternance intraphrastique ne peut donc, à elle seule, servir de pont vers le bi/plurilinguisme.

Enfin, l'utilisation de l'alternance codique doit transcender le simple mélange linguistique dont serait même capable un locuteur aux compétences approximatives. L'enseignant, en recourant au discours alterné, doit veiller à ce que les deux, voire les trois systèmes linguistiques s'interpénètrent pour donner une organisation discursive linéaire cohérente sur le plan syntaxique et productrice de sens. Ce qui n'est pas souvent le cas dans les productions langagières de ces deux chargés de cours. Nous y avons constaté d'ailleurs une multitude d'énoncés incohérents notamment sur le plan syntaxique comme dans les énoncés suivants :

Exemples (D)

- Les euro-codes *fihoum*, [ont] alors, les recodes *homa* [sont] des documents réglementaires pour le domaine ntaâ [de] la construction. (C02, ligne 133/134).
- *Donc, alôunwan alladi yali derna* [le titre qui suit nous avons fait] les charges d'exploitation, *donc, alôunwan* [le tire] les charges climatiques. (C01, ligne 84/85).

3. 2. Les travaux dirigés (T.D)

L'analyse des séquences relatives aux séances de T.D montre une utilisation active de l'alternance codique de type Arabe dialectal/français. En effet, à l'inverse de l'activité « cours » où l'Arabe standard est utilisé concurremment avec l'arabe dialectal, les professeurs en T.D ont une préférence pour cette dernière variété. Le dialectal, malgré son statut, se prête mieux vraisemblablement à une situation aussi formelle que les T.D.

Cela s'explique peut-être par la proximité aussi bien spatiale que relationnelle qu'offre ce genre d'activité pour les deux acteurs pédagogiques, en l'occurrence l'enseignant et l'apprenant.

Exemples (E)

- *Ândna âyina min al-tourba, ândha* le poids volumique apparent, *yaâni alwazen al hajmi adhahiri* [Nous avons un échantillon du sol qui a un poids volumique apparent, c'est-à-dire un poids volumique apparent]. (TD01, lignes 01/02)
- *Nefs echi* l'indice des vides *youssawi* ? [Même chose l'indice des vides vaut ?]. (TD01, ligne 50)
- *Golna* la teneur en eau (W) *nektbouha* miniscule, *w'les* poids *nektbouhem* majuscules. [On a dit que la teneur en eau (W) sera écrite en minuscules et les poids seront écrits en majuscules]. (TD, ligne74/75)

Le recours au français, comme dans les énoncés cités ci-dessus, est dû à la déficience de l'arabe dialectal en lexique technique et scientifique. Le lexique utilisé comme « le poids volumique », « l'indice des vides », « teneur en eau » relève en effet de la terminologie technique et scientifique. Mais lorsque le terme ou l'expression a son équivalent en arabe, l'enseignant ne s'embarrasse pas de le réitérer comme dans les exemples suivants :

Exemples (F)

- *Madam âandna* (Ws), *lginah* en fonction *bidalalet* (Bs). [Du moment que nous avons trouvé (Ws), nous l'avons trouvé en fonction, en fonction de (Bs)] (TD01, ligne 29).
- *Ândha* le poids volumique apparent, *yaâni alwazen al hajmi adhahiri* [Nous avons le poids volumique apparent, c'est-à-dire un poids volumique apparent] (TD01, ligne 01).

Cette réitération est employée vraisemblablement dans un but de clarifier le message et de lever toute ambiguïté qui puisse entraver sa compréhension.

Par ailleurs, nous avons constaté l'utilisation répétée d'une catégorie de conjonctions telles que «Donc» et «parce que», notamment dans les séquences où l'enseignante entre en interaction avec ses étudiants.

Exemples (G)

- 0.84 donc *nektbou hena (w)* la teneur en eau. [0.84 donc, nous l'écrivons ici (w)] (TD01, ligne 94)
- Parce que *ma lazemech nekhallettou ma bin* les formules. [Parce qu'il ne faut pas confondre entre les formules] (TD01, lignes 98/99)

L'emploi assez récurrent de ce genre de conjonctions a pour finalité l'explication et l'étayement qui, convient-il de le souligner, caractérisent d'une façon particulière le discours des formateurs en disciplines techniques et scientifiques.

Toutefois, certains formateurs utilisent un discours à dominante langue française comme cette enseignante assurant le module «*Modélisation des écoulements*». Son recours à la langue arabe est rare si bien que nous n'avons comptabilisé dans son flux communicatif tout au long de sa séance de T.D qu'un nombre très restreint d'énoncés où intervient l'alternance codique. L'enseignante ne fait intervenir la langue maternelle des étudiants dans son discours que pour, semble-t-il, favoriser la participation des ces derniers aux travaux des T.D. Elle recourt à des énoncés en langue arabe pour les encourager à communiquer et à répondre à ses sollicitations. D'où la nature grammaticale de ces énoncés (voir les exemples ci-dessous) qui sont souvent des phrases interrogatives ou injonctives.

Exemples (H)

- Est-ce qu'il y a des questions sur cette partie?... *Kach ma kayen soual ?* [Y a-t-il une question ?] (TD02, lignes 75/58).
- Khemmou mâaya. [Réfléchissez avec moi]. A votre avis, si je plante ici un piézomètre. Est-ce que vous pouvez a priori trouver la hauteur piézo-métrique au niveau Y ? (TD02, lignes 75/76).
- Peut-on connaître la perte de charge dans le sol?... *Kifah nkherjouha ?* [Comment la déduire ?] (TD02, lignes 91/92).
- Et le reste, je parle des autres étudiants. *Th'erkou chouiya* [Bougez un peu] (TD02, ligne 97).

Les travers d'une stratégie

L'analyse des séances de travaux dirigés (T.D) a montré une disproportion dans l'emploi des alternances codiques entre les enseignants de ce département. Certains en sont des utilisateurs actifs, d'autres y recourent d'une façon assez modérée.

S'il est vrai que l'utilisation de cette stratégie répond souvent à des fonctions d'enseignement ou de communication, il n'en reste pas moins que dans certaines situations, elle devient aussi redondante qu'inutile. Nous avons remarqué en effet, dans le discours de l'un des enseignants du département, la réitération des mêmes énoncés alternés. Nous avons comptabilisé, à titre d'illustration, dans son flux communicatif 10 occurrences du syntagme «*le poids volumique alwazen al h'ajmi*» tout au long de la séance de T.D. Cet emploi vide la stratégie de sa substance tant il est vrai que «*souvent trop d'abondance appauvrit la matière* », pour reprendre la citation de Boileau. Il convient dès lors que les alternances employées par les enseignants doivent répondre à des impératifs ou à des fonctions bien précises.

Par ailleurs, même si la préoccupation principale de l'enseignant à travers le recours aux pratiques plurilingues étant la compréhension, il n'en reste pas moins que le discours de celui-ci pèse sur celui des étudiants. Ces derniers s'y approprient certes des savoirs scientifiques mais aussi des compétences linguistiques et communicatives.

Aussi les formateurs doivent-ils accorder plus d'importance au comment de la transmission des savoirs d'autant plus qu'ils sont unanimes à constater - voire décrier - les insuffisances en expression française de leurs étudiants. Comme il est nécessaire, à notre humble avis, d'encourager ceux-ci à user de cette langue qui doit reprendre sa place de «*langue officielle* » de la classe dans les disciplines dites techniques et scientifiques, surtout lorsque que l'on sait que tous les documents écrits (exposés, sujets de contrôle, rapports, mémoires...etc.) se font en et dans cette langue.

3.3. Les travaux pratiques (T.P)

Les activités de T.P sont assez particulières. Elles se déroulent toutes dans des ateliers et requièrent visiblement beaucoup d'efforts de la part du formateur. Elles se caractérisent également par une animation et une interaction dynamique entre celui-ci et ses étudiants notamment dans les moments où l'on procède aux essais pratiques.

La séance des T.P s'articule souvent en deux parties. La première étant brève, elle est consacrée à l'explication de la théorie. La deuxième est réservée à des expériences effectuées par les étudiants sous la conduite du formateur. D'emblée, nous avons remarqué pour cette activité que l'enseignant adapte son discours bilingue en fonction de la situation de communication. Pour la partie théorique, il utilise ainsi plus particulièrement le français et l'arabe standard ; pour la partie expérimentale, il emploie plutôt un arabe dialectal agrémenté de quelques mots et expressions françaises.

Exemples (I)

a - Exemples d'énoncés relevés lors du moment de l'exposé théorique

- Il y a des références. *Hounak marajiâ ayna najidd badal alh'arf (d) h'arf (s)* [Il y a des références où nous trouvons à la place de la lettre (d) la lettre (s)]. (TP, lignes 41).
- L'étuvage se fait soit par les tubes, soit par le four à micro-onde, soit par les plaques chauffantes. *Walakin sanourakiz âla attariqa aloula, attajfif*. [Mais l'accent sera mis sur la première méthode, l'étuvage]. (TP, lignes 53/54).

b - Exemples d'énoncés relevés lors de l'expérience :

- La *ma touznouch* [Non ne le pèse pas] à l'état sec. Il faut le peser en état humide, *haya isrôulna chwiya. Lazem touzenhem, choufhom, mahoumche kif kif*. [Allez-y faites vite. Il faut le peser. Regarde-les, ils ne sont pas semblables]. (TP, lignes 188/189).
- *Mayhemech* la capsule, *lli yhemek howa* le contenu puisque les valeurs *ntaâ* le 1^{er} essai w 2^{ème} *maândhomch âtaqa bibaâdhahom*. [Peu importe la capsule, ce qui importe pour toi c'est le contenu puisque les valeurs du 1^{er} essai et 2^{ème} n'ont aucune relation]. (TP, lignes 202/203).

Dans ce cours de T.P, il apparaît clairement que pour deux situations de communication différentes, le formateur use de deux discours différents. Il opte pour l'arabe standard en partie théorique parce que cette langue est relativement plus riche en termes scientifiques, et choisit l'arabe dialectal lors de l'interaction parce que cette langue a plus d'ancrage social et se prête mieux à un échange dynamique.

Concernant l'emploi de l'alternance codique, un fait marquant est à signaler : nous avons constaté que le choix de tel ou tel type d'alternance codique est tributaire, lui aussi, de la situation de communication. Ainsi, l'alternance de type interphrastique est plus dominante dans les productions langagières du formateur lorsque celui-ci s'adonne à un cours magistral ou à une explication d'une théorie.

Exemples (J)

- On a dit qu'on s'intéresse au sol pour deux raisons. *Nahtam biturba lisababeyn* [Même énoncé réitéré en arabe]. (TP, lignes 09/10).
- Donc, (Mw) sur (Md) est exprimé en pourcent. *Nouâbir ânha binisbat almiawiya*. [Même énoncé réitéré en arabe]. (TP, ligne 43).
- Il y a des normes algériennes. *Hounak maqayis jazayria, walakinnaha kolaha moustambata mina almaqayis al firansiya* [Il y a des normes algériennes mais elles sont toutes inspirées des normes françaises]. (TP, lignes 48/49).

Le formateur use, en effet, comme le montrent les énoncés ci-dessus, de l'arabe standard pour produire cette alternance interphrastique. Ce qui n'est pas le cas de l'alternance intraphrastique dont l'utilisation semble assez rare dans ce contexte. Peut-être que les raisons sont-elles à trouver dans le choix de l'arabe standard qui ne s'accorde guère avec ce type d'alternance. Quant aux fonctions pédagogiques des alternances interphrastiques employées ici, nous avons noté qu'elles sont destinées plutôt à l'enseignement qu'à la communication. La répétition utilisée dans ces énoncés sert essentiellement l'explication et la compréhension du message.

Dans la partie pratique, il est beaucoup plus question de l'arabe dialectal. Les alternances qui y sont employées sont en majorité de type intraphrastique. Elles remplissent deux fonctions selon que l'énoncé est émis dans telle ou telle langue. En effet, nous avons remarqué que l'intraphrase a respectivement une fonction d'apprentissage ou de communication dans les énoncés arabes ou français. En voici, à titre d'illustration, deux exemples :

Exemples (K)

- *Dir les capsules fi zouj bach yôudou les mêmes. Wenbaâd ndir la moyenne. [Met les capsules en deux pour qu'elles soient les mêmes. Après je fais la moyenne]. (TP, ligne 197).*
- *C'est possible, maddirech [Ne fais pas] la moyenne, la moyenne c'est la moyenne de la teneur en eau. (TP, lignes 198).*

L'indispensable savoir pédagogique

A travers l'analyse des T.P, il nous a paru nécessaire de rappeler que l'emploi de toute stratégie ne doit en aucun cas se faire dans l'absolu. L'alternance codique ne peut déroger à cette règle d'autant plus que la nouvelle tendance en didactique ne laisse aucune place aujourd'hui à l'improvisation, ni à la gratuité d'apprentissage.

Pour ce faire, il faut tenir compte de tous les facteurs à même d'influer sur l'utilisation efficiente de cette stratégie. En plus des besoins des apprenants et de la spécificité des disciplines dites techniques et scientifiques, le contexte ou la situation de communication doit être aussi pris en considération dans la mise en œuvre de cette stratégie.

L'enseignant de T.P, de par sa longue carrière dans l'enseignement (26 ans au total dont 22 deux ans dans le secteur de l'éducation nationale à titre de professeur d'enseignement secondaire), en est conscient puisqu'il varie les alternances codiques selon que la situation de communication l'exige. Il emploie ainsi tantôt l'intraphrase, tantôt

l'interphrase. Il associe tantôt l'arabe standard, tantôt l'arabe dialectal au français dans son discours. Le tout en fonction bien entendu du contexte.

Il en résulte ainsi que le savoir-faire pédagogique du formateur se révèle décisif dans l'emploi efficient de l'alternance codique. Les compétences bilingues, à elles seules, seront donc insuffisantes dans la mise en œuvre de cette stratégie.

Conclusion

« Si le recours à la langue source n'est plus aujourd'hui absolument exclu en classe de Langue cible, reste que son rôle n'y est pas encore clairement élucidé » (Castellotti, 201 : 17). Ce constat fait par Castellotti est corroboré par la présente enquête dans la mesure où chaque enseignant de ce département y va de son propre chef dans la mise en œuvre de cette stratégie.

L'enquête révèle également que l'emploi de l'alternance est bénéfique à plus d'un titre si elle est utilisée à bon escient par des formateurs aux compétences indéniables tant sur le plan linguistique que pédagogique.

Cela est encore une fois attesté, mais reste que toute évaluation objective d'une quelconque stratégie ne peut se faire qu'en fonction, bien entendu, des motivations et des buts de ceux qui s'en servent, ce qui explique peut-être les diverses appréciations que nous avons faites tout au long de notre analyse. Il faut néanmoins préciser que ces appréciations changent 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 cette marque transcodique transcende la simple stratégie pédagogique pour devenir une véritable «*planche de salut*» permettant de faire face aux obstacles liés à l'inadaptation des langues algériennes au domaine des sciences techniques et technologiques. L'indigence de la langue arabe par exemple en matière de terminologie technique et de références bibliographiques explique, en effet, l'apport positif pour ne pas dire «*salvateur*» de cette stratégie.

Mais si l'on se positionne du côté du formateur, l'évaluation requiert la prise en compte de plusieurs paramètres tels que les buts et fonctions attribués à l'alternance codique et les motivations des enseignants dans leur recours à cette stratégie. L'analyse a démontré que cette stratégie est assez efficace tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de la communication, puisqu'elle permet la compréhension et l'appropriation linguistique et crée par ailleurs des connivences à même de faciliter l'échange entre l'enseignant et les apprenants.

Mais si l'enseignant s'en sert dans le but de former des apprenants bilingues, il n'est pas sûr que cette stratégie, telle qu'elle est appliquée aujourd'hui à l'université algérienne, soit efficace. En effet, à travers notre enquête sur le terrain, nous avons constaté que l'utilisation de l'alternance par bon nombre d'enseignants du département de Génie civil n'est pas à même d'atteindre ce but.

Il est nécessaire donc de multiplier les recherches en vue de donner un contenu explicite et clair à la manière d'exploiter l'alternance codique. Après sa didactisation, il est temps pour ainsi dire de « *pédagogiser* » l'alternance codique.

Bibliographie

- Calvet, L.-J. 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.
- Castellotti, V. 2001. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : presses universitaires, coll. Dyalang.
- Coste, D. 2001. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. In : Castellotti, V. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : presses universitaires, coll. Dyalang.
- Queffelec, A. Derradji, Y Et Al. 2002. *Le Français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.