

## Rôles et fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement de la psychologie à l'université de Constantine

### Roles and functions of code switching in the teaching of psychology at the University of Constantine

Date de réception : 30/11/2020 ; Date d'acceptation : 15/12/2020

#### Résumé

La présente recherche consiste à analyser l'alternance codique dans l'enseignement de la psychologie à l'université de Constantine. Il s'agit de découvrir qualitativement et quantitativement les fonctions didactiques de ce phénomène et ses implications dans un contexte d'enseignement/apprentissage des disciplines non-linguistiques.

Nous nous sommes ainsi engagé dans une enquête sociolinguistique par observations non-participantes et enregistrements audio des interactions dans le but de découvrir l'emploi des langues en présence, déterminer le rôle et les implications de l'alternance codique dans le déroulement des cours. Nous avons ainsi découvert que les alternances relais ou tremplins occupent des fonctions contradictoires chez les apprenants et enseignants de psychologie, suggérant ainsi un discours unilatéral des enseignants, pauvre en interactivité, mais riche en terminologie de la spécialité.

**Mots clés :** Enseignement des disciplines, alternance codique, interactions verbales, alternance relais, alternance tremplin, apprentissage psychologie.

**Antar BENSAGESLI**

Université Frères  
Mentouri Constantine 1,  
Algérie.

#### Abstract

The present research consists of analyzing code switching in the teaching of psychology at the University of Constantine. The aim is to discover qualitatively and quantitatively the didactic functions of this phenomenon and its implications in a context of teaching / learning of non-linguistic disciplines.

We thus engaged in a sociolinguistic investigation by non-participant observations and audio recordings of the interactions in order to discover the use of the languages present, to determine the role and the implications of code switching in the course of the lessons. We have thus discovered that alternation relays or springboards occupy contradictory functions in psychology learners and teachers, thus suggesting a one-sided discourse of teachers, poor in interactivity, but rich in terminology of the specialty.

**Keywords:** Teaching of disciplines, code switching, verbal interactions, relay alternation, springboard alternation, psychology learning.

#### ملخص

يتكون البحث الحالي من تحليل التناوب اللغوي في تدريس علم النفس في جامعة قسنطينة. والهدف من ذلك هو اكتشاف الوظائف التعليمية نوعيا وكميا لهذه الظاهرة وأثارها في سياق تدريس / تعلم التخصصات غير اللغوية.

وهكذا انخرطنا في تحقيق اجتماعي لغوي من خلال ملاحظات غير مشاركة وتسجيلات صوتية للتفاعلات من أجل اكتشاف استخدام اللغات الحالية ، لتحديد دور وتأثيرات الترميز في سياق الدروس. وهكذا اكتشفنا أن مراحل التناوب أو منصات الانطلاق تشغل وظائف متناقضة في متعلمي ومعلمي علم النفس ، مما يشير إلى خطاب أحادي الجانب للمعلمين ، فقراء في التفاعل ، لكنهم غنيون بمصطلحات التخصص.

**الكلمات المفتاحية:** تدريس التخصصات، تناوب لغوي، التفاعلات اللفظية، التناوب التابع، منصة انطلاق متناوبة، علم نفس التعلم.

\* Corresponding author, e-mail: [antar-ben@outlook.fr](mailto:antar-ben@outlook.fr)

## I- Introduction :

La réalité sociolinguistique en Algérie a été abondamment décrite par les linguistes algériens où leurs travaux chevauchent entre descriptions et interprétations, suscitant ainsi d'éternels débats que nourrissent les diverses tendances de leurs auteurs, se limitant dans certains cas à la simple description du contact des langues en présence.

Dans un sens très large, nous pouvons dire qu'outre les phénomènes sociolinguistiques liés aux pratiques langagières des locuteurs algériens et des parlers régionaux du pays, nous constatons la présence de langues étrangères résultantes de facteurs multiples : historiques, politiques, socioculturels, économiques ... Ce « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) constitue une situation complexe « *par l'existence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistiques, par l'inopérance des schémas classiques qui ne peuvent embrasser une réalité fluctuante, traversée par des conflits larvés et latents (quelques fois déclarés) et en passe d'être complètement bouleversés par les effets d'une politique culturelle volontariste, complexe par l'imbrication de sociétés en présence de leurs représentations, leurs domaines d'utilisation mais aussi dans les pratiques effectives de locuteurs.* » (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 22).

Il convient de noter que ce plurilinguisme se présente autour de « *trois sphères langagières* » (Taleb-Ibrahimi, 2004 : 207) et comprend le berbère et ses diverses variétés (le mozabite, le kabyle, le chaoui, etc.), l'arabe dialectal algérien « *langue maternelle de la plus grande partie de la population (85 %), constitue la langue de la première socialisation linguistique de la communauté de base et une grande intercompréhension existe entre les différents parlers locaux* » (Cherrad et al., 2002 : 35), l'arabe classique et l'arabe standard, la variété utilisée par tous les locuteurs arabes « *la dénomination arabe standard est la plus appropriée car fondée peut-être sur des critères plus rigoureux et moins impressionnistes, l'AS pouvant être défini comme étant la forme codifiée de l'arabe prise comme norme d'intercompréhension et acceptée comme telle par les différents locuteurs de la communauté arabophone* » (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 31).

La situation de l'arabe en Algérie constitue ainsi « *un continuum de registres (variétés langagières) qui s'échelonnent du registre le plus normé au moins normé. En premier lieu vient l'arabe fusha (ou classique), puis l'arabe standard ou moderne, véritable langue d'intercompréhension entre les pays arabophones, ensuite ce que nous appelons "le dialecte des cultivés" ou l'arabe parlé par les personnes scolarisées. Enfin le registre dont l'acquisition et l'usage sont les plus spontanés, ce que l'on nomme communément les dialectes ou parlers qui se distribuent dans tout le pays en variantes locales et régionales* » (Taleb-Ibrahimi, 2004 : 208)

Le domaine des langues étrangères est très largement dominé par le français, héritage d'une longue période coloniale « *le français, langue imposée au peuple algérien par le fer et le sang, par une violence rarement égalée dans l'histoire de l'humanité a constitué un des éléments fondamentaux de la France vis-à-vis de l'Algérie* » (Taleb Ibrahimi, 1997 : 35).

Ce plurilinguisme, né du contact de langues et cultures différentes, a engendré un phénomène connu sous le nom de « *code switching* » ou « *alternance codique* » pour qualifier « *La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (Gumperz, 1982 : 57). Auparavant considérée comme un « *discours mélangé* » (Nissaboury, 1999) et même de « *heurt de deux langues* » (Lafont, 1997), ainsi que de pratique langagière « *déviante* » (Gumperz, 1989).

Actuellement, l'alternance codique en situation d'enseignement/apprentissage est perçue comme une compétence bilingue originale et qui ne pourra jamais être la somme de deux compétences linguistiques séparées.

Dans cette perspective, les échanges en classe sont perçus désormais comme un même type d'interactions sociales. Ces dernières indiquent clairement que la langue cible n'est pas la seule employée en cours contrairement à ce qui a été longuement défendu par certains didacticiens. En effet, Causa (2002 : 39) avance que « *l'alternance codique est une stratégie communicative d'enseignement à part entière* ».

Notre contribution sera consacrée à l'étude de l'alternance codique dans l'enseignement des disciplines, plus particulièrement en psychologie. Le but de notre travail est de décrire ce phénomène et présenter ses implications dans une situation d'enseignement/apprentissage. Le choix de cette discipline n'est pas fortuit, il émerge avant tout du désir de combiner une analyse sociolinguistique et un contexte didactique. De plus, la richesse du programme de psychologie (notamment en aspects théoriques présentés en langue arabe) impliquerait à notre sens l'étude des travaux occidentaux, ce qui favoriserait les compétences plurilingues des interactants. Par

ailleurs, certains concepts et termes spécifiques au domaine n'ont pas été traduits, mais uniquement empruntés à d'autres langues comme le français ou l'anglais. Nous tenterons, au fil de notre étude, d'appréhender le phénomène de l'alternance codique, en envisageant de répondre à notre question principale, à savoir :

- Quelles fonctions didactiques occupent les langues alternées dans les cours de psychologie ?

## **II– Méthodes et Matériels :**

### **II.1. Le corpus :**

La question du choix des données est fortement liée à la façon dont nous allons recueillir ces données. Le choix obéit à des contraintes théoriques, mais obéit également à des contraintes pratiques.

Par souci d'authenticité, nous avons choisi la méthode de l'enregistrement de discours naturels non participatifs : il s'agit des interactions verbales qui ne sont pas provoquées par le chercheur et « *qui existent en l'état indépendamment de leur exploitation pour la recherche* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 25)

Les enregistrements eux-mêmes ont été effectués en toute discrétion par des apprenants, suite au refus des enseignants et sachant que cette technique nous permettrait d'avoir les cours voulus : « *Il est toujours possible de déléguer l'enregistrement à une tierce personne, mieux à même de le réaliser, pour diverses raisons. Dans ce cas, le chercheur qui n'a pas assisté à la situation originelle, n'a pour tout matériau que le résultat de l'enregistrement* » (Sandré, 2013 : 57).

Pour ce faire, nous avons utilisé un magnétophone numérique bidirectionnel (qui permet une capture de son de plusieurs locuteurs, se situant dans des endroits différents et dans le même espace). Le but était de pouvoir enregistrer non seulement le discours des enseignants, mais également les interventions des différents apprenants, quel que soit leur emplacement.

Malgré les difficultés que nous avons rencontrées, nous avons pu regrouper cinq cours dans ce département, pour une durée totale de 173 minutes de passages pertinents. Les modules concernés sont présentés comme suit :

- La psychopathologie (2e année).
- La psychologie générale (1e année).
- La psychanalyse (1e année).
- Les théories du développement (1e année).
- La psychologie sociale (1e année).

### **II.2. La transcription :**

La question de la transcription n'est pas fortuite, elle s'inscrit pleinement dans le contexte d'analyse des interactions verbales et détermine le rapport que le chercheur entretient avec ses données. Selon son objectif de travail, la nature de ses données, le matériel utilisé, la théorie dans laquelle le chercheur s'inscrit.

Nous avons opté pour la transcription orthographique aménagée, « *C'est une transcription orthographique (on utilise l'alphabet standard) que l'on aménage en introduisant un certain nombre d'éléments propres à l'oral.* » (Sandré, 2013 : 90).

L'objectif ici est de reproduire non seulement ce qui est dit, mais la façon dont cela est dit. En d'autres termes, arriver à présenter au mieux les différentes interventions des enseignants et des apprenants, tout en gardant une certaine « flexibilité ou aisance » lors de ces transcriptions en question.

La transcription orthographique aménagée se veut donc (le milieu) entre l'oral et l'écrit : prenant en compte les particularités de second, et tentant de rendre les caractéristiques du premier.

Cette phase de transcription a été suivie par une seconde étape, tout aussi importante et qui est celle de la traduction. Nous avons essayé au mieux de respecter le sens des énoncés et la terminologie utilisés malgré les difficultés liées au passage de l'oral en arabe standard et dialectal à l'écrit en français « *Étant improvisé, le discours oral ne peut se construire que par retouches successives, la rapidité de l'élocution interdisant la maîtrise d'organisations syntaxiques de grande taille. L'élaboration du discours se*

*fait pas à pas, et éventuellement en revenant sur ses pas, ce qui laisse évidemment des traces dans le produit lui-même* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 30)

Il est à noter enfin que seuls les cours qui comportent des alternances codiques et les passages pertinents ont été transcrits : la dictée des cours et les explications présentées en arabe standard n'ont pas été prises en compte, méthodologiquement inexploitable pour notre travail.

### II.3. Les conventions :

Avant toute chose, il faut savoir qu'« *il n'existe pas de conventions universelles, ni en sciences humaines et sociales, ni en sciences du langage, ni même dans les différents courants linguistiques* » (Sandré, 2013 : 93).

Notre tâche principale, en optant pour la transcription orthographique aménagée, était de trouver des aménagements peu compliqués, compréhensibles même pour les non-initiés et qui visera à mieux cerner et rendre compte des différentes prononciations, ainsi que la manière avec laquelle les participants établissent la communication entre eux en fonction du temps. Ainsi, nous aurons :

1- Les interactants sont désignés par :

E : enseignant.

A1, A2, A3...: apprenant 1, 2, 3

Ep : plusieurs apprenants.

2- Le calcul des pauses et interruptions n'est pas mesuré avec exactitude, mais de façon approximative sans aucun moyen de mesure :

. : Pause très courte.

.. : Pause de moyenne durée.

... : Pause de longue durée.

3- Les difficultés d'écoute :

xxx : suite de syllabes inaudibles (bruit, distance, intonation très basse...)

4- Les chevauchements : toutes parties d'énoncés produites simultanément sont soulignées :

Fhenti ?

hein ?

5- Les marques d'intonation :

/ : Intonation montante.

\ : Intonation descendante.

6- Toutes les remarques de transcription sont mises entre parenthèses : ( )

7- Les mots ou passages en langue française : gras normal.

8- Les mots ou passages en arabe dialectal : *italique normal*.

9- Les noms ne sont pas mentionnés, mais seulement désignés par des pseudonymes.

10- La traduction est indiquée par : trad :

11- Les phonèmes de l'arabe (standard et dialectal) :

ث	th
ج	j
ح	h
خ	kh
ذ	dh
ش	ch
ص	ş
ض	ḍ
ع	ā
غ	gh
ق	q
و	w
ي	Ya/yi/you

### III-Résultats et Discussion :

#### III.1. Les alternances communicatives ou relais :

Pour Moore (1996 : 117), « les alternances relais se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la co-construction du sens, par une reprise en écho de propositions qui se complètent, lancées dans les deux langues. Les alternances continues intra-énoncés semblent relever prioritairement des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message. »

##### III.1.1. Faire des commentaires sur le comportement des apprenants :

Extrait 01 :

**A** : *echikha nokhroj echikha nokhroj.*

**Trad** : madame je veux sortir, madame je veux sortir.

**E** : *koun youkhroj. Ma āambalich wach rah ydir yetkiyef wela yrouh les toilettes. Ydir wach yhab, mais l'essentiel ylabi annazwa taāou elli jatou. Wela wela yhez euh*

**Trad** : s'il sort, je ne sais pas ce qu'il fera, fumer ou aller aux toilettes. Il fait ce qu'il veut, **mais l'essentiel** il assouvit sa pulsion, ou bien il prend euh

**A** : *wach kayen / normal wach kayen/*

**Trad** : qu'est-ce qu'il y a ? **Normal**, qu'est-ce qu'il y a ?

**E** : *l'essentiel annazwa hadi rahi kharjet. Beṣaḥ bitariqa mouqanana wa maqboula min taraf al ana al aāla il veut déranger ṣāhbou.*

**Trad** : **l'essentiel**, cette pulsion est ressortie. Mais de façon raisonnée et acceptable, mais tu sais que le surmoi **il veut déranger** son propriétaire.

L'extrait ci-dessus montre clairement la réaction de l'enseignante face à la demande de l'apprenant. Elle reprend sa demande (aller aux toilettes) pour en faire un exemple psychologique servant son cours et démontrer la relation entre sa pulsion et le désir de son surmoi. Ce qui est remarquable dans cette situation, c'est le fait que l'enseignante évite tout contact direct avec cet apprenant en préférant s'adresser à tout le groupe, ce qui suggère implicitement que « cette mise à l'écart pourrait manifester une forme d'humiliation en public ».

Extrait 02 :

**E** : *ah. Lilasaf ma netmanach tetṣarfou bihad attariqa. Lyoum rakom des psychologues. Nchouf zoumalakoum rahom yaḏḥkou. Koun jina naḏḥkou kima ntouma/koun tqadmou bezaf. Āla balkom jayin āandhom āoqda. Āandhom chay ālabalkom euh. Mfalguin sur un plan psychologique. Ma yaqḏrouch ychoufou rwaḥhom fi mraya parce que fi al aoumour elli taḥdedh āala moustawa ṣourat al jism.*

**Trad** : ah, malheureusement je n'espère pas vous voir vous comporter ainsi, vous êtes maintenant **des psychologues**. Je remarque vos camarades qui rigolent. Si on rigolait comme vous, c'est sûr qu'on avancerait. Vous savez qu'ils ont un complexe, ils ont une chose euh, détruits **sur un plan psychologique**. Ils ne peuvent pas se regarder dans un miroir **parce qu'en ce qui concerne le corps**.

L'exemple précédent illustre des reproches formulés à l'égard du comportement de certains apprenants. En effet, ces derniers se sont mis à rire au moment où l'enseignante a présenté un exemple de personne souffrant de troubles psychiques. Cette « leçon de morale » vise à les sensibiliser en tant que futurs psychologues de la fragilité de ces cas pathologiques, tout en les poussant à réfléchir en tant que spécialiste.

Extrait 03 :

**Ep** : (bruit)

**E** : *khlaṣ stop/ faḏat. Al mouchkel win houwa/c'est la promesse fi dakhel kifāh tetawar. donc habitou ana ki qoutlek am mayemnouch brabi qatli a latif. Qaneātha. Ma naqḏrouch ma naqḏrouch ma nouṣlou hatta linatija. Smaāt/*

**Trad** : c'est bon, **stop !** c'est terminé. Il est où le problème ? C'est l'évolution interne de **la promesse**. **Donc**, je lui ai dit qu'ils ne

croyaient pas en Dieu, mais elle n'était pas convaincue, je l'ai persuadé. Nous ne pouvons pas, nous ne pouvons pas avoir un résultat, tu as entendu ?

Nous pouvons constater ici que les sujets religieux peuvent devenir rapidement des thèmes « épineux », surtout lorsqu'il s'agit de croyance. Quand l'enseignante a évoqué ce sujet généralement tabou dans la société algérienne, une foule de remarques émanant des apprenants a fini par perturber le bon déroulement du cours, considérant ses propos comme « blasphématoires ».

Face à ces multitudes de remarques, l'enseignante s'est vue obligée de les rappeler au calme (khlaṣ **stop**/ faḍat) (c'est bon, **stop** ! c'est terminé), signalant ainsi que c'est un sujet à débat, mais aussi totalement permis scientifiquement.

### III.1.2. Poser des questions d'ordre personnel :

Extrait 01 :

E : al ana al aāla houwa aṣoulta wa al mouātaqadat. Yaāni koulech mawjoud. **C'est sûr. fhemti kifah!**

**Trad** : le surmoi est l'autorité et les croyances, ça veut dire que tout existe, **c'est sûr**, tu as compris ?

La fonction communicative présente dans cet exemple permet de dire que cette question sert à vérifier la compréhension de l'étudiante, ce qui pousserait par obligation cette dernière à répondre favorablement ou pas.

Par ailleurs, nous pouvons retrouver cette fonction d'ordre pédagogique tout au long de notre corpus, servant de support à la vérification de la compréhension.

### III.1.3. Complimenter :

Extrait 01 :

E : **ṣah voilà voilà. Cheti kifah ki taḡraw tabdaw tentabhou khlaṣ. ṣahiti..** fainahou bittali maṭloub taḥdid hadhihi attawjihah lakin innahou ayḍan mina al waḍiḥ annahou āinda al qiyam

**Trad** : c'est vrai **voilà voilà**, tu as vu comment vous êtes attentifs quand vous commencez à étudier, félicitations. Donc ce qui est demandé est de préciser les orientations, mais ce qui est évident c'est que quand on fait

Extrait 02 :

E : aātini ismek. Ana *nechti* attalaba kima nti. Lazem *thezi* ṣoutek wach *qoulti dorka. Sahiti al faḥla. Beṣah hezi* euh al maālouma *elli qoultiha dork ma ndirouch* euh. Belhamz. Ma fhemt walou. tafaḍali attaliba isemk \

**Trad** : donne moi ton nom, j'aime bien les étudiants comme toi, il faut parler à haute voix ce que tu as dit, félicitations ! mais pour l'information que tu viens de citer à l'instant on dit pas euh en chuchotant, je n'ai rien compris. C'est quoi ton prénom ?

A3 : Amira.

Les extraits 01 et 02 présentent les compliments et encouragements formulés par des enseignantes, afin de féliciter et pousser leurs apprenants à travailler davantage.

Dans le premier extrait, l'enseignante évalue positivement la réponse de son étudiante, marquée par (**ṣah voilà voilà**) (c'est vrai **voilà voilà**), suivie par une déduction logique du type « quand vous étudiez, vous avancerez », avant de terminer par un mot d'encouragement en arabe dialectal (*ṣahiti*) (félicitations), établissant ainsi une proximité pédagogique entre les deux interactants.

Le second extrait reprend le même schéma que le premier, sauf que celui-ci marque plus de satisfaction : l'enseignante demande le nom de l'étudiante avec affection, la félicite (*Sahiti al faḥla*) littéralement (félicitations ma brave), tout en lui demandant plus d'assurance et de confiance en elle-même.

Le point commun entre ces deux extraits réside dans le fait que les compliments sont formulés en arabe dialectal et ciblant un apprenant en particulier parmi tout le groupe.

Extrait 03 :

E : *Hakoum allah ybarek bditou taḡraw wach nḥab taārfou. Taḡraw taḡraw. Parce que dima dima tatāarfou jusqu'à* al anwaā athaniya liana moutabaāat allatha wa aljawab wa ghayriha.

**Trad** : C'est bien, vous avez commencé à étudier ce qu'il faut connaître, étudier étudier, **parce que** quand même vous apprenez

**jusqu'au** deuxième type, parce que l'observation du désir, la réponse et autres.

Contrairement aux extraits précédents, les compliments visent cette fois-ci l'ensemble des apprenants. L'enseignante utilise une expression idiomatique d'ordre religieux (allh ybarek) littéralement (que Dieu bénisse) portant non seulement une signification de satisfaction, mais aussi le souhait « d'un éventuel développement » de leurs compétences.

Nous constatons également que cette formule est explicitement présentée en arabe dialectal, nous laissant penser que l'enseignante a opté pour ce choix de façon délibérée, vu qu'elle réoriente immédiatement son discours vers l'arabe standard dès qu'il d'agit de contenu à enseigner.

#### III.1.4. Évaluer la réponse d'un apprenant :

Extrait 01 :

**E : Noon/ma nqoulouch justement il faut avoir le sentiment de pitié. Mech mlih. Yahtaj chafaqa. Qal şrat haja lih.**

**Trad : non.** On ne dit pas **justement il faut avoir le sentiment de pitié.** Ce n'est pas bien. Il a besoin de pitié. On dit qu'il lui est arrivé quelque chose.

L'évaluation formative fait partie des tâches de chaque enseignant, et sert à vérifier les acquis par les réponses de chacun d'eux. L'enseignante dans ce cas essaye de faire la part entre un jugement personnel et professionnel (celui d'un psychologue), ce qui justifie le « on ne dit pas... on dit ».

#### III.1.5. Rassurer et réconforter :

Extrait 01 :

**E : Parce que Nti bah touşli tsemihom ou taārfi. Mazelti chwiya. Yakhi sana taniya benti / belāqal belāqal.**

**Trad : Parce que** tu n'es pas encore au point de les nommer et les connaître, pas encore. Tu es en deuxième année ma fille. Doucement doucement.

Outre son devoir d'enseigner et de transmettre les savoirs, l'enseignant joue aussi un rôle pédagogique, servant à établir un contact favorable entre lui et ses apprenants. Une relation de confiance qui se traduit ici par la réaction de l'enseignante. Visant à rassurer l'étudiante en première année (par un mot affectueux « *benti* » ou « ma fille »). En effet, elle lui affirme que la connaissance des différents troubles mentaux prendrait plus de temps.

#### III.1.6. Prise de position personnelle :

Extrait 01 :

**E : Donc euh la théorie hathi taā attahlil annafsi est-ce que wejdet wela ma wejdetch. De toute façon. Elle n'a jamais existé en Algérie. Elle existera jamais. La psychanalyse.**

**Trad : Donc euh** cette théorie de la psychanalyse **est-ce qu'elle a été trouvée ou pas. De toute façon, elle n'a jamais existé en Algérie, elle n'existera jamais, la psychanalyse.**

Cet extrait illustre une prise de position personnelle de l'enseignante par rapport aux travaux sur la psychanalyse en Algérie. Ainsi, elle avance en langue française que cette théorie ne pourra jamais être appliquée dans ce pays, vu ses traits socioculturels et religieux qui lui interdisent de prendre en considération de telles recherches « blasphématoires ».

Du côté des apprenants, nous avons aussi remarqué que ceux-ci alternent pour :

#### III.1.7. Demander une information :

Extrait 01 :

A1 : al ana al aāla oustadha. *Wach houwa!*

**Trad :** madame, qu'est-ce que le surmoi ?

Extrait 02 :

A2 : oustadha. Al ḥayawanat *elli ma yāichouch māa waldihom. Aīndhom iḥbat /*

**Trad :** madame, les animaux qui ne vivent pas avec leurs parents sont aussi frustrés ?

Extrait 03 :

A2 : **madame** *ydirou hak!*

**Trad : madame** elles font comme ça ?

Les questions posées par les apprenants se reflètent par un recours massif à la langue maternelle. En effet, il est rare de constater des demandes formulées en arabe standard ou en français, ce qui nous incite à penser que la forme langagière importée peu par rapport au message ou à la question transmis aux enseignants.

### 1.8. Donner une information :

Extrait 01 :

A1 : *hadhak fidèle*

**Trad :** il est **fidèle**.

Extrait 02 :

A1 : **territoire** *tañou*

**Trad :** son **territoire**.

Les réponses fournies par les apprenants de psychologie se limitent souvent à un ou deux mots, ce qui nous amène à penser que ceux-ci tentent d'éviter les explications longues, exigeant plus d'efforts et pouvant « démasquer » leurs déficiences lexicales en langue maternelle. Ainsi, nous pouvons voir dans ces exemples l'utilisation conjointe de l'arabe dialectal et de mots en français (**fidèle**) (**territoire**), considérés comme « usuels » dans le parler des Algériens.

### III.1.9. Demander quelque chose :

Extrait 01 :

A3 : oustadha *bechwiya*

**Trad :** doucement madame.

Extrait 02 :

A2 : oustadha. **Comment écrire/**

**Trad :** madame, comment écrire ?

Dans la plupart des cas constatés dans notre corpus, les apprenants formulent leurs diverses demandes en arabe dialectal, langue de proximité, vu que les enseignants l'utilisent largement et ne manifestent aucune forme de refus de son emploi par les étudiants en question.

Nous constaté par ailleurs dans le second extrait, une question introduite par une étudiante en langue française, se permettant ainsi un tel recours avec une enseignante qui l'utilise fréquemment dans son discours.

### III.1.10. Faire des commentaires :

Extrait :

A1 : *chefiha ghir fi comique*

**Trad :** je l'ai vu dans les dessins animés (comique)

A2 : *kayen hayawanat euh xxx kima al jazayiriyin*

**Trad :** il y a des animaux euh xxx comme les Algériens

Nous pouvons voir dans cet extrait que les deux commentaires des étudiants A1 et A2 sont introduits suite à l'intervention de l'enseignante qui, dans cette situation, a présenté le comportement de certains animaux comme les gorilles. Ainsi, certains trouvent « l'occasion » de les comparer soit aux dessins animés, soit aux Algériens, ce qui pourrait engendrer une brèche thématique, provoquant ainsi soit l'indignation, soit les rires du groupe en question.

## III.2. Les alternances d'apprentissage ou tremplin :

### III.2.1. Demander une explication :

Extrait 01 :

**E:** *Nhazou insan nchoufou fi achareã mathalan al hindam tañou mqataã wela ãaryan yqoul kalam kharej ma houwa mouãtaqad wa mouharam wa wa. Wa hna wach nqoulou/al houkm taã le psychologue wela le psychiatre hna. Yji yakhi mahboul yakhi. Beřah ki nãoudou qrina al amrađ annafsiya wach nqoulou /.*

**Trad :** Si on prend un homme dans la rue par exemple mal habillé ou nu, qui blasphème et jure et et qu'allons-nous dire ? Le verdict **du psychologue** ou **du psychiatre**. Oh le fou. Mais qu'allons-nous dire lorsque nous étudions les maladies mentales ?

En présentant un exemple concret, l'enseignante confronte entre deux visions différentes : celle d'un profane et celle d'un spécialiste en psychologie. Le but ici est de



pousser les apprenants à produire et à apporter leurs points de vue (en tant que futurs spécialistes), d'où le choix des noms d'agent « le psychologue » « le psychiatre » comme indication en langue française.

### III.2.2. Apporter des explications :

Extrait 01 :

E : *attaqlid. Hih. Houwa attaqlid lilafāal. Ça veut dire arradjā yqalad allouāba taāou. Ydir harakat zi babah. Kima al hayawan tani. Yroh yakoul kima yaklou waldih. Yşayed kima yşaydou euh. Fhemtoul*

**Trad :** l'imitation, oui. C'est l'imitation des enfants. **Ça veut dire** que le nourrisson va imiter son jouet, fait des gestes comme son père, tout comme l'animal. Il va manger comme ses parents, chasser comme eux, vous avez compris ?

Extrait 02 :

E : *yaāni les calmants. Les antibiotiques. Al mouqadat al hayawiya hiya kadhalik tastadāi baāq attajareb izalat baāq ajzaa al moukh bisabab lifahm tathir hatha al akhir. āala asoulouk wa hadha ma la nastatiāou tatbiqahou āala al insan ma la nastatiāou tatbiqahou āala al hayawan euh*

**Trad :** ça veut dire que **les calmants, les antibiotiques**, les antibiotiques exigent aussi des essais comme l'ablation de certaines parties du cerveau pour comprendre leurs effets. Sur le comportement et c'est ce que nous ne pouvons faire sur l'être humain, sur l'animal euh

L'une des tâches principales de tout enseignant consiste à expliquer les concepts et notions, et ce, dans le but d'arriver à transmettre les savoirs et savoir-faire.

L'extrait 01 présente le processus de l'imitation chez l'enfant ou l'animal. L'enseignante amorce son discours par (**ça veut dire**) suivi par une intervention explicative présentée en arabe dialectal, dans le but de comparer le comportement humain et animal et d'en sortir les similitudes.

### III.2.3. Justifier :

Extrait 01 :

E : *bon. Ana ālah qoultelkoum haka bach tefhmou belli bach yatawazen al jihaz annafsi al ana lazemlou difaā. Lazemlou ydifondi.*

**Trad :** **Bon**, je vous ai dit ça pour que vous compreniez que le moi a besoin de défense pour avoir un équilibre mental. Il faut qu'il se défende.

La justification intervient comme moyen servant à donner la ou les raisons possibles d'un fait quelconque. L'enseignante l'utilise dans cet exemple afin d'établir la relation entre les mécanismes de défense du moi et l'équilibre mental de l'individu.

Extrait 02 :

E : *ana raḥ ndir taḥlil nafsi . beṣaḥ raḥ nsemilkom peut être beṣaḥ ma naqderch ndirhom fi rabātach. Moustahil. Déjà wşelna ila al madakhil w tabdaw tafhmou belli koul naqariya āandha tafsir khaş lilmaraq annafsi.*

**Trad :** moi je vais faire de la psychanalyse, mais je vais vous citer **peut-être**, mais je ne pourrai pas faire les quatorze, impossible. **Déjà** on est arrivé aux introductions et vous allez comprendre que chaque théorie a des interprétations de la maladie mentale.

Extrait 03 :

E : *Koul āaila fiha les jeunes fiha bomba. Koul al āailat. Koullou bagarre w koullou qbaq. Ālah/. Parce que hadḥak achab rahou fi crise. Ana qoultekom rohou bark lilmouştalaḥ ālah semawha crise/al azma. Essayed aw déjà fi crise aw fi moukhou déjà zawbaāa alla chouāour taāou qaāed xxx bioumour jinsiya wa oumour la chouāouriya. aw annafsiya taāou baād qaāed yetqabeq māaha. Aaa ḥata yesmaā bik anta barra. D'ailleurs ki tchoufou mathalan guaāed yaqra. Ibni aqra. Ya bni rakez āla qraytek. Ya bni. Aw ma yesmaāch fik. Hadha wach ḥab parce que mech mountabih. Mech mrakez. Qaāed yechghal bwahed khrin. Ldakhel.*

**Trad :** Dans chaque famille, tout le temps **des bagarres** et des disputes, pourquoi? **Parce que** ce jeune vit dans une **crise**. Je vous ai dit d'aller voir la terminologie pourquoi ils l'ont nommé **crise**? La crise. Le monsieur, il vit **déjà** une **crise** dans sa tête, comme une tempête dans ses sentiments et passe par des choses sexuelles et émotionnelles. Il est en plein conflit interne. Ah autant dire qu'il ne t'écouterà pas. **D'ailleurs**, quand il étudie par exemple, travaille mon fils, concentre-toi dans tes études, il ne t'écoute pas. C'est ce qu'il veut **parce qu'**il n'est pas attentif, il n'est pas concentré, en train de réfléchir à d'autres personnes.

La justification dans les extraits 02 et 03 s'opère quasi exclusivement avec des connecteurs en langue française. En effet, dans le deuxième exemple, l'enseignant justifie le fait de ne pas pouvoir traiter tous les quatorze types des maladies mentales, vu qu'il lui serait impossible par manque de temps.

Dans le troisième extrait, l'enseignante justifie les actes des adolescents avec leurs parents en précisant qu'ils passent par des périodes de crises et de perturbations.

Nous pouvons constater dans ces exemples que les arguments présentés en arabe dialectal et standard sont introduits par des connecteurs tels que (**déjà**), (**parce que**), (**d'ailleurs**) servant ainsi à relier les différentes parties du discours argumentatif.

#### III.2.4. Guider l'apprenant :

Extrait 01 :

**E :** anamnèse. ana. m. nèse tarikh al hâla.

**Trad :** anamnèse, ana, m, nèse c'est l'histoire du cas.

Extrait 02 :

**E :** Wa tousama hadhihi al amraq. Al amraq assaykou soumatiya **psychosomatique**. **Psycho** taâni le **psychisme**. **Soma** taâni al jism. Al ism al younani al moustalaḥ

**Trad :** Ces maladies s'appellent les maladies **psychosomatiques**.

**Psycho** veut dire le **psychisme**, **soma** veut dire le corps, le nom terminologique grec.

Le guidage sert à amener l'apprenant à résoudre un problème ou trouver la bonne méthode de travail. Ainsi, le mélange codique dans cette situation est le reflet parfait d'une activité métacommunicative, par laquelle est dit ce qu'il faut faire étape par étape.

#### III.2.5. Vérifier la compréhension :

Extrait 01 :

**E :** Wa betali qad taḥḥar al hâla hadhi w hadh **la CIM10** la takhlou faṣl al awel. *W yaâni dert un seul chapitre fiha.*

**D'accord/**

**Trad :** et c'est comme cela qu'on peut voir apparaître ces cas et **la CIM10** en contient au premier chapitre. Donc, je n'ai fait qu'**un seul chapitre**. **D'accord ?**

Extrait 02 :

**E :** yaâni ydir ḥwayej bezaf. Yaâni hadhou okko! touâalam min al walidin fi koul taharoukatihim. *Ki tchoufou al hayawan ki yabda yamchi euh. Houwa ṣghir. Ki tâalmou kifah ytir. Kifah euh. Yṣayed euh.* **D'accord/**

**Trad :** ça veut dire qu'il fait beaucoup de choses, ça veut dire que tout ceci s'apprend des parents dans tous leurs déplacements, quand ils lui apprennent comment voler, comment euh, chasser, **d'accord ?**

Dans ces deux exemples, la vérification de la compréhension est introduite par (**d'accord ?**), fréquemment utilisé dans le parler algérien, remplaçant ainsi d'autres formules comme (*fhemtou!*) (vous avez compris?) en arabe dialectal ou même (*mafhoum!*) (c'est clair) en arabe standard. Ce choix nous amène à penser que ces enseignants en question ont suivi un parcours de formation en langue française, faisant d'eux de parfaits bilingues.

#### III.3. Bilan statistique :

L'examen de notre corpus a révélé que les alternances relais produites par les enseignants occupent une place secondaire par rapport aux alternances d'apprentissage ou tremplins. (Figure 01).

## Rôles et fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement de la psychologie à l'université de Constantine

---

En effet, nous avons relevé 56 occurrences au département de psychologie, correspondant à seulement 15,64 %.

Les apprenants de psychologie n'ont produit que 22 occurrences représentant 88 %. Nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que les apprenants de psychologie « évitent » de s'engager dans des conversations assez longues, exigeant plus de ressources langagières, se limitant ainsi à des réponses très courtes, parfois sous forme d'un seul mot.

Les alternances d'apprentissage ou tremplin constituent le noyau dur dans les discours des enseignants de psychologie. Cette présence massive se reflète par 302 occurrences en psychologie, représentant 84,35 % du total des alternances. (Figure 02).

Le taux très élevé en psychologie pourrait s'expliquer par les discours longs et complexes des enseignants, voulant ainsi apporter des informations, vérifier la compréhension, et même guider les apprenants (en épelant ou en traduisant les concepts importants dans le cours).

Du côté des apprenants, nous pouvons constater une grande différence quant aux résultats recensés dans ce département. En effet, nous avons recensé uniquement 03 occurrences en psychologie, représentant 12 % des alternances trempins.

### IV- Conclusion:

En conclusion, cette étude s'est appuyée sur l'observation de séances d'enseignement de la psychologie, en vue de décrire et comprendre les types et les fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement d'une discipline non-linguistique. Au terme de cette contribution, certaines affirmations s'imposent :

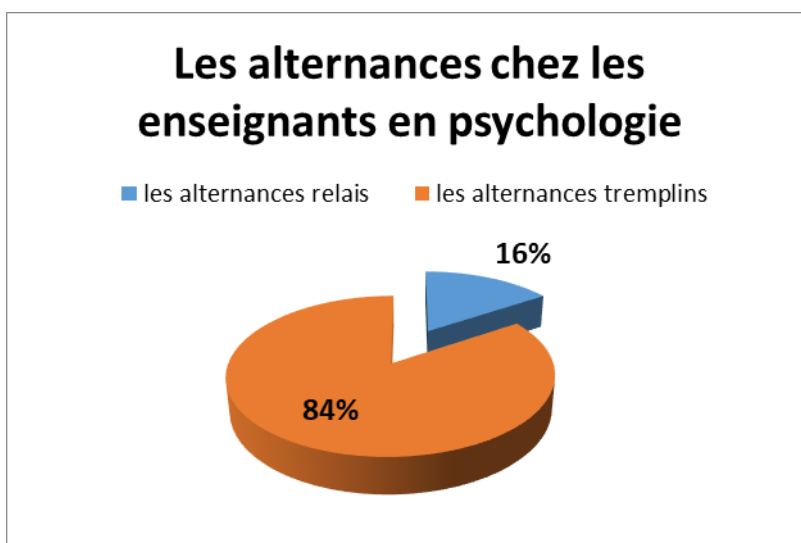
Premièrement, Les alternances de communication ou relais produites par les enseignants se présentent comme relativement rares, se manifestant surtout dans les échanges verbaux. Elles donnent lieu surtout à des fonctions d'évaluation des réponses, des ordres ou avertissements, et même des compliments. Chez les apprenants, ces alternances occupent des statuts différents : elles constituent majoritairement les interventions en psychologie, se présentant comme brèves, n'impliquant pas ainsi beaucoup de ressources langagières.

Deuxièmement, les alternances d'apprentissage ou tremplin forment le noyau dur dans les productions des enseignants. Elles pourraient s'expliquer par les discours longs, complexes et riches en langue française. Cette situation a engendré, selon nous, un faible taux de participation, dû essentiellement à deux éléments : l'incompréhension des éléments présentés, ou simplement à la déficience lexicale en arabe standard et en français.

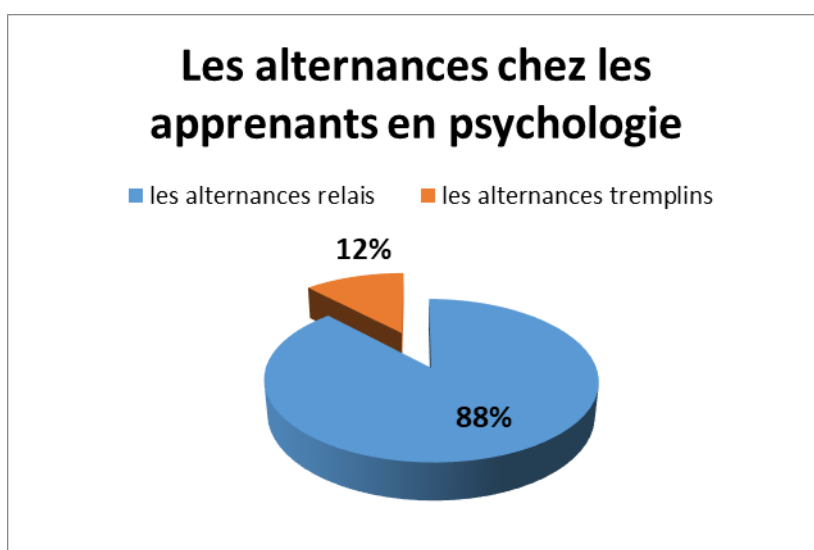
Pour conclure, nous ajouterons que les résultats nous montrent que l'alternance codique est une pratique réelle d'enseignement en contexte bi-plurilingue, et qu'elle pourrait être exploitée de manière intentionnelle et planifiée à des fins didactiques ou communicatives. L'objectif est d'arriver à répondre aux besoins de l'apprentissage disciplinaire, ainsi qu'à la gestion pédagogique de la classe, sans pour autant perdre son aspect naturel et spontané.

**Annexes :**

**Figure (1) :** les alternances chez les enseignants de psychologie



**Figure (2) :** les alternances chez les apprenants de psychologie



**Références :**

[1] Bourdieu P. (1982), Ce que parler veut dire, Fayard, 248 pages.

[2] Causa M. (2002), L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère, Peter Lang.

[3] Causa M. (2007), **Enseignement bilingue, l'indispensable alternance codique**, revue le Français Dans le Monde n : 345.

[4] Cherrad-Benchebra Y. Debov V. Derradji Y. Queffelec A. Smaali- Dekdouk D. (2002), Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues, Duculot.

- [5] Gumperz J. (1989), Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative, Paris, l'Harmattan, 243 pages.
- [6] Kerbrat-Orecchioni C. (2005), Le discours en interactions, Armand Colin, Paris
- [7] Lahlah M. (2009), **L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6<sup>e</sup> année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique**, revue Synergies Algérie n° 5, pp. 159-173.
- [8] Maarfia N. (2008), **L'Alternance codique en classe de français de deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique**, revue Synergies Algérie n° 02, pp. 93-107.
- [9] Moore D. (2001), **une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?**, *éla — revue de didactologie des langues — cultures*, pp. 71-78.  
MOORE D. (2006), Plurilinguisme et école, collection LAL, Paris, DIDIER, 320 pages.
- [10] Sandré M. (2013), Analyser les discours oraux, Armand Colin, Paris.
- [11] TALEB-IBRAHIMI K. (1997), Les algériens et leur(s) langue(s), Dar El Hikma, Alger.
- [12] Taleb-Ibrahimi K. (2004), **L'Algérie : coexistence et concurrence des langues**, revue L'année du Maghreb, CNRS édition, pp. 207-218.