

ALTERNANCE CODIQUE DANS UNE INTERACTION D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE. ANALYSE D'UN CORPUS EN MILIEU UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN

Leïla Djaballah

Université d'Alger 2 (Algérie)
leila.djaballah@univ-alger2.dz

Amina Hachouf

Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie)
aminahachouf14@gmail.com

Reçu : 28/10/2020 - **Approuvé :** 14/12/2020 - **Publié :** 30/07/2021

DOI : doi.org/10.17533/udea.ly1.n80a14

Résumé : Cet article traitera le phénomène de l'alternance codique dans un contexte d'enseignement de la langue italienne à l'Université d'Annaba, en Algérie. Seront examinés certains passages de l'italien, l'arabe et le français, parlés en Algérie¹ et produits principalement par les enseignants du département de langue italienne, ayant comme modèle théorique l'analyse du discours. L'attention sera portée sur les choix linguistiques des enseignants dans la dynamique de l'interaction avec les étudiants. On cherche comprendre la nature et les raisons de l'alternance des codes linguistiques existants. Cette contribution démontrera que le nombre fréquent de ces alternances est nécessaire dans le processus pédagogique.

Mots-clés : alternance codique ; analyse du discours ; langue maternelle ; première langue étrangère (L2) ; langue d'étude.

CODE-SWITCHING IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS'S TEACHING INTERACTION. CORPUS ANALYSIS IN AN ARGELIAN UNIVERSITY ENVIRONMENT

Abstract: This article studies the code-switching phenomenon in an Italian language teaching context from the University of Annaba, in Algeria. Certain passages in Italian, Arabian and French spoken in Algeria and produced mainly by the teachers from the department of Italian language will be examined, using discourse analysis as the theoretical model. The study will be centered around the linguistic choices of teachers in their interactions with the students, seeking to understand the nature of and the reasons behind code-switching in the discourse. This contribution will show that the frequent presence of these alternations is necessary for the pedagogical process.

Key words: code-switching; discourse analysis; first language; first foreign language (L2); study language.

1. En Algérie, l'italien est considéré comme troisième langue étrangère avec l'espagnol et l'allemand, derrière le français et l'anglais. Pour mieux comprendre la complexité de la situation linguistique en Algérie, voir, entre autres Taleb-Ibrahimi, K. (1997), *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Dar El Hikma.

1. Introduction

L'enseignement de la langue italienne dans les écoles algériennes a commencé en 2004 avec l'institution de cours facultatifs et extra-scolaires, à la suite de l'Accord Culturel de 2002 et grâce à la contribution économique du Ministère italien des Affaires étrangères et de la Coopération internationale —MAECI—.

Durant l'année scolaire 2013-2014 la langue italienne a été introduite par le ministère de l'Éducation Nationale algérien dans le cadre des programmes scolaires du système éducatif. L'enseignement de la langue italienne est également assuré au niveau des trois départements d'italien auprès des universités d'Alger 2, Blida et Annaba qui proposent le cursus universitaire complet : licence, master et doctorat. Cependant, l'italien est une langue qui n'est pas assez représentée dans la société algérienne, elle n'est pas pratiquée en dehors des universités et des écoles. La place qu'occupe cette langue dans la société algérienne n'est pas comparable à celle du français, bien que son enseignement ait pris une dimension importante ces dernières années pour des raisons économiques et sociales. On peut donner un exemple : la proximité géographique de l'Italie facilite le mouvement des « harraga »², et il y a des demandeurs d'emplois auprès des entreprises italiennes dans le Sud de l'Algérie³.

La langue italienne est parfois étudiée pour la première fois à l'université où l'étudiant doit affronter un nouveau système linguistique ainsi que la complexité du processus pédagogique entre enseignant(e)/apprenant(e). En réalité, les étudiants se trouvent confrontés à l'apprentissage de la langue et à des connaissances spécialisées utilisant la nouvelle langue : par exemple, le module de linguistique, de littérature, de civilisation et de grammaire, avec des cours d'expression orale et écrite. Tout cela dès la première année, c'est-à-dire, dès le premier contact avec un nouveau système linguistique complètement différent du système linguistique et culturel de la langue maternelle. D'où la nécessité d'appliquer les techniques modernes d'enseignement de langues étrangères. Cette situation particulière a favorisé le recours des enseignants du département à l'alternance codique.

L'enseignement des langues est passé progressivement d'un concept fondé sur un idéal monolingue dans lequel l'objectif était d'atteindre les compétences du locuteur natif — « native speaker » en anglais—, à un autre plus flexible, qui respecte et prend en compte l'ensemble des compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Les didacticiens des langues ont contribué à légitimer l'alternance des langues et à considérer l'ensemble des compétences linguistiques et culturelles de l'apprenant dans la pratique de classe, favorisant le recours à la langue maternelle —LM—, désormais perçue comme un pivot de l'apprentissage d'une langue

2. Un *harrag* —*harraga*, au pluriel— est un migrant clandestin, qui prend la mer depuis les pays du Maghreb —Algérie, Maroc, Tunisie, Libye— à bord de *pateras* —*boutti* en arabe algérien— ou d'autres embarcations —bateaux de pêche, bateaux pneumatiques à moteur— ou clandestinement dans des cargos, pour rejoindre illégalement la Sardaigne, les côtes andalouses, Gibraltar, la Sicile, les îles Canaries, les enclaves espagnoles de Ceuta et Melilla, les îles italiennes de Lampedusa, Linosa et Pantelleria ou encore Malte. Le mot *harraga* —en arabe : هجّارح— est un terme de l'arabe algérien, désignant « ceux qui brûlent ». La *harga* est l'action de « brûler les papiers, les lois ».

3. Nombreuses sont les entreprises économiques italiennes en Algérie, notamment dans le domaine pétrolier.

étrangère⁴. Dans cette perspective, on s'inscrit dans une approche communicative plurilingue, qui met l'accent sur le fait que l'expérience langagière d'un individu —dans son contexte linguistique-culturel— s'étend de la langue maternelle à celle du groupe social, en suite à celle d'autres groupes. Soit par apprentissage scolaire ou autre processus, l'apprenant construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et des cultures en corrélation et interaction permanentes (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).

Pour finaliser ce paragraphe, l'alternance de code est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues et parfois trilingue —comme dans ce cas d'études—, et qui consiste à faire alterner des unités linguistiques de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. Ces alternances verbales constituent une ressource communicative complexe. Cet article tentera d'apporter quelques éléments d'appréciation sur le phénomène de l'alternance codique dans un contexte universitaire algérien.

2. Contexte historique

Depuis 1993, l'Université d'Annaba enseigne l'italien à des étudiants de plus de 48 *wilayas*⁵ de l'Algérie et autres pays arabes et africains. Le département de langue italienne a commencé avec quatre professeurs titulaires pendant l'année universitaire 1993-1994. Il y avait environ 15 étudiants en première année et 12 étudiants en quatrième année pendant l'année universitaire 1996-1997, mais actuellement, le nombre d'étudiants en italien langue étrangère pour cette année académique 2019-2020 est de 571 étudiants au total, dont on peut trouver 190 étudiants en master. Le département propose actuellement un diplôme de licence en trois ans et un master en langue, littérature et civilisation italiennes. Le système licence-master-doctorat —LMD— a été introduit par l'Université d'Annaba en 2011.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, on a procédé à l'enregistrement de plusieurs cours afin d'analyser le discours des enseignants et comprendre les raisons de l'utilisation de l'arabe et du français dans un cours de langue italienne. Comme échantillon pour l'étude, on a choisi des enseignants titulaires de l'année académique 2019/2020 et leurs étudiants de master en cours de finir leur cursus universitaire. On a réalisé environ 17 heures d'enregistrement de différents cours : Littérature, Communication, Initiation à la recherche, Didactique et Expression orale.

3. Cadre théorique

L'objectif des enseignants est de transmettre la langue à travers une méthodologie appropriée, un enseignement

4. Comme dans la mise en place des curricula ou parcours de formation (Coste, D. ; Moore, D. & Zarate, G., 1997; Conseil de l'Europe, 2001).

5. *Wilaya* : une des deux types de collectivités territoriales de l'Algérie.

de qualité et homogène avec des approches théoriques et pédagogiques efficaces, et des outils didactiques utiles et spécifiques pour l'enseignement de la langue et la culture cibles. La pratique pédagogique semble être une activité complexe, tant pour les enseignants que pour les étudiants.

Aujourd'hui, apprendre et étudier une langue étrangère signifie aussi comprendre sa culture car l'enseignement des langues est fondé non seulement sur le code linguistique, mais aussi sur le code culturel. La langue n'est pas constituée exclusivement par la grammaire et le vocabulaire, elle est aussi —et surtout— communicative et se construit avec deux compétences essentielles :

- La compétence linguistique, qui traite tous les aspects étroitement liés à la langue, au langage verbal, comme la phonétique, la morphosyntaxe, le vocabulaire et la textualité.
- La compétence sociolinguistique, qui traite des variétés géographiques et temporelles, des registres et des styles linguistiques.

L'approche communicative exige que les étudiants soient conscients de ces caractéristiques. Dans ce cas, il est important de comprendre que le but n'est pas d'apprendre la langue étrangère en l'étudiant, mais de l'acquérir en participant à des activités de communications significatives (Allwright, 1984, pp. 156-171).

L'émergence de l'approche communicative montre les types différents d'interaction entre l'enseignant et ces étudiants, entre les étudiants mêmes et entre les élèves et les outils mis à leur disposition (Littlewood, 2011, pp. 64-77). En ce qui concerne à la LM, l'enseignant fournit des conseils et des orientations et dirige des discussions avec des étudiants ouverts plus ou moins à la discussion. Ici, non seulement des problèmes linguistiques apparaissent, mais aussi le développement d'interactions liées, notamment, à la culture.

À ce sujet, Danesi (2000) souligne qu'il y a une certaine *directionnalité* dans les processus d'acquisition linguistique. Elle suit un chemin précis, c'est-à-dire, elle part d'une hypothèse globale et contextualisée des données linguistiques pour les élaborer ensuite à différents niveaux phonologiques, morpho-synthétiques et lexico-sémantiques entre l'analyse et l'utilisation de la langue. L'auteur préfère ne pas proposer sa propre synthèse méthodologique, se référant à une approche éclectique dans laquelle on ne cherche pas à suivre une méthode mais adopter plutôt toutes les techniques appropriées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, visant le développement de l'apprenant dans ses compétences —capacités— linguistiques et communicatives.

Comme le lecteur pourra observer, les recherches scientifiques sur l'alternance codique dans les classes de langues sont vastes et variées, différentes étapes se sont succédé ainsi que de nombreux auteurs⁶. Ensuite, les études principales :

Milk (1981, p. 26) a distingué huit fonctions pédagogiques fondamentales dans le langage de l'enseignant, dont les plus importantes sont les fonctions informative, directive, expressive et humoristique. Deux années plus tard, Johnson (1983) a observé 15 enseignants de cinq écoles anglo-chinoises de Hong Kong. Le nombre total d'alternances linguistiques observé a été, en moyenne, une dans toutes les 18 secondes de discours, ayant jusqu'à

6. La littérature sur ce sujet est très vaste, alors seules les études considérées les plus significatives pour la recherche ont été sélectionnées.

389 alternances dans un cours d'une durée de moins d'une heure.

Dans une thèse non publiée, Ho (1985) a mené deux expériences d'enseignement d'anglais comme langue étrangère simultanément avec deux groupes et pendant une période de quatre mois. Avec le groupe A, l'enseignante n'a utilisé que l'anglais, tandis qu'avec le groupe B, elle a utilisé l'anglais et le cantonais, qui est la langue maternelle des élèves. La chercheuse a observé que le recours à la langue maternelle était en particulier pour les fonctions suivantes : expliquer le vocabulaire, donner des instructions, expliquer les règles de grammaire, s'adresser à l'élève individuellement et réprimander la classe.⁷ Lin (1990) a aussi identifié plusieurs types et situations d'alternance dans une étude menée sur quatre écoles secondaires de Hong Kong : l'alternance linguistique dans la structuration discursive, la séparation des contenus, la négociation enseignant(e)-étudiant(e), et l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire.

En ce qui concerne aux enseignants, Cambra, Nussbaum, Garabedian et Lerasle (1997) examinent la relation entre l'alternance du code et le style pédagogique du professeur. Pour les auteurs, le passage à la LM facilite la compréhension d'un phénomène grammaticalement complexe, risquant ainsi de ne considérer la langue que d'un point de vue morphologique et lexical, au détriment de la dimension communicative.

Au sujet des élèves, Canagarajah (1995) a fait des enquêtes sur l'alternance des codes dans les écoles secondaires du Sri Lanka. Bien que son intérêt se porte davantage sur le niveau sociologique, l'auteur analyse soigneusement les contextes dans lesquels le passage entre les deux codes se produit le plus fréquemment, puis catalogue leurs fonctions. L'enquête montre que si la langue étudiée a une valeur de langue de connaissance, la langue maternelle n'est utilisée par les participants que dans des contextes communicatifs extrascolaires.

Selon Castellotti⁸ (1997, 2014), l'hétérogénéité est un fondement essentiel pour l'éducation linguistique. Elle affirme aussi que les enseignants utilisent la LM pour gérer l'organisation pédagogique, pour faire des réflexions métalinguistiques et pour attirer l'attention de la classe. L'alternance est souvent initiée par les étudiants mais, dans certains cas, aussi par les enseignants.

Les recherches d'Anderson (2003) se concentrent sur les cours d'anglais dans les écoles maternelles, primaires et secondaires italiennes. L'étude démontre que si la langue maternelle est privilégiée dans le discours métalinguistique, la langue d'étude prend la fonction d'objet-langue, c'est-à-dire qu'elle est utilisée pour illustrer les caractéristiques du système linguistique étudié. Le discours qui caractérise la communication en classe se réalise à la fois à travers les deux langues, avec un recours massif à la langue étudiée pour rappeler l'ordre. Selon l'auteur, les choix du code linguistique dépendent du niveau de compréhension de la classe.

Finalement, Ferroni (2011) affirme, après une recherche conduite sur l'alternance codique dans une classe de langue italienne à São Paulo, Brésil —étant l'alternance entre le portugais, langue maternelle, et l'italien,

7. Pour comprendre le contexte d'étude de la recherche conduite par Belinda Ho, voir Ho, B. (1985). *A Diary Study of Teaching EFL through English and through English and Chinese to Early Secondary School Students in Remedial English Classrooms*. [Unpublished M. Phil. Thesis]. Chinese University of Hong Kong.

8. Véronique Castellotti est considérée comme la plus représentative des nombreux chercheurs français qui ont mené des études sur les classes de langues étrangères.

langue d'étude— que l'alternance italien-portugais, permet d'enrichir les possibilités discursives, de favoriser le développement d'interactions diversifiées et complexes, de stimuler l'efficacité communicative et le potentiel d'acquisition des élèves.

Selon les études mentionnées, on peut conclure que les transitions d'une langue à l'autre favorisent la négociation du sens et aident à rendre les entrées compréhensibles (Long, 1996). L'utilisation de la langue maternelle par l'enseignant incite les sujets concernés à améliorer leur capacité à comprendre et à élaborer un type d'analyse approfondie.

Selon Gumperz (1982), l'alternance de code est définie comme « the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems » (p. 59). Les discours observés en Algérie montrent une certaine instabilité dans l'utilisation des codes en présence : arabe algérien, français et berbère, de sorte que les locuteurs passent très souvent d'une langue à l'autre de manière fluide, dans deux types différents d'alternance :

- Une transition claire d'une langue à l'autre, qu'on appelle code-switching.
- Une juxtaposition de deux ou trois langues différentes, qu'on désigne code-mixing.

On a noté que la plupart des cours de master sont des cours magistraux, où les étudiants sont souvent des auditeurs passifs, donc les enseignants de langue italienne de l'Université d'Annaba font appel à la langue maternelle ou à la première langue étrangère selon les contextes différents. Est-ce une alternance didactique ? Est-elle une stratégie pour aider l'étudiant à mémoriser le vocabulaire et la grammaire et à faciliter la compréhension à travers l'utilisation d'une situation réelle en arabe qui utilise des expressions idiomatiques, par exemple ? Cet article a l'intention de répondre à ces questions.

4. Méthode

La didactique du plurilinguisme vise à mettre en place une compétence multilingue, ce qui est un objectif d'enseignement distinct de celui de l'éventuelle juxtaposition de compétences monolingues. On peut constater que l'alternance présente dans ce cas d'étude est une didactique en soi, qui agit comme modèle méthodologique.

À ce sujet, Coste (1997) reconnaît l'intérêt pour les phénomènes d'alternance en classe de langue, et il met également en lumière les différents types de recherches, qui sont le quantitative, qui se constitue par décomptes volumétriques des espaces occupés respectivement par l'une et l'autre langue en présence ; le pragmatique, qui s'occupe de catégoriser les usages faits de l'une et l'autre en termes de rôles ; et le discursive et ethnographique, qui se définit comme une négociation locale entre enseignant et apprenants, une stratégie ponctuelle d'apprenant ou de groupe à des fins de compréhension ou d'expression, qu'il s'agisse d'étayage, de résolution d'une ambiguïté, d'ajustement d'un format, ou encore d'une affirmation identitaire.

Cette recherche part du fait que l'étude de l'acquisition d'une langue étrangère —LE— ne peut pas faire abstraction du rôle joué par les langues en présence et en contact, ce qui amène à prendre en compte que, pour

faciliter l'apprentissage et la compréhension de l'étudiant, l'enseignant peut faire appel à des connaissances linguistiques et culturelles déjà acquises.

L'étude pose en hypothèse que l'usage de l'alternance codique en classe de LE, loin de représenter un simple indice d'incompétence de la part des enseignants, constitue une aide, en assurant l'efficacité de la communication. Cela dit, la méthodologie retenue pour démontrer cette hypothèse consiste à analyser le rôle de l'alternance codique et les fonctions de chaque langue en interaction à partir d'une grille d'observation portant sur l'analyse conversationnelle dans un contexte d'apprentissage, typologie essentiellement inspirée des travaux de Castellotti et Moore (1997). Deux catégories d'alternances ont ainsi été identifiées :

a. Alternances qui favorisent l'appropriation linguistique : Ces alternances codiques sont des témoins de l'activité cognitive du sujet apprenant. Elles sont plus efficaces sur le plan de la progression d'apprentissage. Les apprenants rompent le contrat pédagogique en produisant 3 types d'alternances codiques et en recourant à la langue source. Cette catégorie se divise en trois sous-catégories :

- Les alternances-tremplin, qui sont les moyens linguistiques nécessaires pour la transmission des informations.
- Les alternances balises de dysfonctionnement, qui correspondent à un élargissement du répertoire verbal.
- L'alternance comme support à la compréhension, qui favorise la construction du sens grâce à plusieurs opérations auxquelles les enseignants ont recours. Dans ce type d'échange la langue dominante peut alors varier très rapidement. Les enseignants peuvent l'utiliser pour attirer l'attention des élèves sur leurs acquis antérieurs ou pour faire référence à des activités menées antérieurement, ce qui a pour fonction de fixer la compréhension. Elle peut également servir de moyen d'affirmation et de confirmation de la compréhension tout au long des interactions discursives en classe.

b. Alternances qui favorisent le déroulement de la communication : Des alternances efficaces sur le plan de la progression de la communication et se subdivisent en :

- L'alternance entraide, qui implique une dynamique de groupe.
- L'alternance provoquée, à partir de laquelle l'étudiant provoque ou sollicite le passage de l'enseignant à la LM ou à la LE1.

c. L'alternance comme pivot des interactions : Véronique Castellotti (1997) reprend la notion de support à la communication « déficitaire » par l'alternance comme pivot des interactions, correspondant aux alternances-relais qui sont davantage centrées sur la poursuite de la communication et la co-construction d'un sens. Les alternances relais, comme leur nom l'indique, semblent relever prioritairement des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message.

d. L'alternance codique, témoin de la gestion de la classe et l'affirmation du sujet-personne dans le discours, généralement celle de l'enseignant.

4.1. Caractéristiques des participants

L'arabe algérien, également connu sous le nom de *Darija*, est la langue maternelle et langue de communication des enseignants et d'environ 95 % d'étudiants du département. Ses différents dialectes en permanente interaction avec le français constituent un système linguistique assez différent de celui de la langue italienne. Les répercussions et les interférences sur le développement de la compétence linguistique apparaissent dans le processus d'acquisition et de production de la langue italienne de presque la majorité des apprenants. Donc, la caractéristique principale des participants est un multilinguisme composé de trois langues : l'arabe algérien, le français et l'italien.

Le public concerné est un groupe de 5 enseignants algériens, entre doctorant et docteur, dont les classes fonctionnent en grand groupe de 30 à 50 par cours dans un auditorium de capacité moyenne. On a observé et enregistré ces enseignants, afin de cerner leurs pratiques pédagogiques. On a retenu chez ces enseignants :

- La volonté de coopérer et l'ouverture d'esprit.
- La spécificité du profil linguistique —le multilinguisme—. Une expérience professionnelle dans le même département dépassant les cinq années pour chaque enseignant.
- La pratique pédagogique s'appuyant sur la méthodologie communicative plurilingue.

4.2. Matériel et procédure

Pour les enregistrements, un appareil d'enregistrement audio performant de haute qualité —en l'occurrence un Tascam— a été utilisé, permettant un produit clairement audible. Avec l'approbation des enseignants et de l'administration, on a assisté à la totalité des cours enregistrés, posant le matériel d'enregistrement avant l'arrivée des étudiants, et prenant place à la fin de l'auditorium après l'entrée des étudiants, afin de ne pas générer une source de perturbation au bon déroulement des cours.

5. Résultats et discussion

Après écoute attentive et transcription des passages jugés plus pertinents, on a constaté des alternances de fréquences variantes allant de trois à cinquante alternances par cours —les cours sont d'une durée moyenne de 45 minutes—. Ces alternances codiques dépendent essentiellement de la nature du sujet de cours, de l'enseignant et de la situation discursive et communicative. Depuis cela, trois types d'alternance entre l'arabe algérien, le français et l'italien ont émergés des discours des différents enseignants :

5.1. Type 1 : Alternance de phrases mixtes

Un jeune enseignant utilise les trois langues ensemble, passant d'un code à un autre de manière fluide. Dans ce genre d'alternance, on trouve ce qu'Auer (1996) appelle « les langues mixtes » et ce que on appelle des phrases métisses, un va-et-vient fréquent entre l'italien, l'arabe et le français, s'appuyant essentiellement sur la traduction littérale mot à mot, et sur la traduction de concepts et d'explications de situations. Par conséquent, une juxtaposition des trois codes significatifs et intelligible pour les participants. En deux mots, l'exemple idéal du code mixing.

On a noté des phrases composées de sujet, verbes et complément, et chaque élément dans une langue différente. Des phrases comme l'exemple suivant sont très fréquentes. Ici un discours d'un enseignant/doctorant chargé du module de Communication :

Exemple 1 : Ragazzi, per favore, prima di andare via, notez les dates اعتمالات [taa el imtihane] = Les jeunes, s'il vous plait, avant de sortir notez les dates des examens !

On pense que ce genre de phrases n'est compréhensible et intelligible que par les professeurs et leurs étudiants. Cependant, on doit se demander si ce genre d'alternance ne ralentit pas le processus d'apprentissage de la langue d'étude.

Exemple 2 : Prima non si trattava dell'analisi dei bisogni, اي جن شردقن ام ينأ [ani ma naqderch n'ji] directement, مكلوقن [ngolkom] عبر موتناً [entouma raba'a], par exemple, dovete lavorare insieme. Non si fa così ragazzi! Io non posso dirvi direttamente, per esempio voi quattro dovesti lavorare insieme, non si fa così, ragazzi!

Exemple 3 : ريدينا شاو انأ [Ana wach n'dire?] (Io cosa devo fare?). Devo organizzarmi, devo gestire, perché si tratta di analizzare i bisogni: i punti deboli, i punti forti, che devo fare?

Exemple 4 : Devo zelezionare: وففرعن اده [Hadaya na'rfou (questo lo conosco), ال اياده [hadaya la] (questo no), اياده [hadaya] debole (questo è debole), hadaya forte (questo è forte) !

Exemple 5 : «ريدينا شاو» [Ouach ndir]? (Cosa faccio) Devo organizzare, gestire, trovare l'equilibrio, insieme con voi, è l'apprendimento collaborativo!

Ces différents exemples du discours de ce professeur montrent que le recours à la langue maternelle et parfois à la première langue étrangère n'est pas un recours aléatoire mais il se donne à cause d'une nécessité de compréhension.

Du même professeur, on a noté des alternances fondés sur la traduction phrase par phrase ou mot par mot :

Exemple 1 :⁹ عوضوملاف لوط تخدي ذاتسأل اي جي يك لبق [Qbel, ki yji el ousted yedkhol tol fel maoudou], (prima quando arriva il professore, entra direttamente nel soggetto), entra direttamente nel vivo, come abbiamo detto, avec

9. On a utilisé les caractères de langue arabe pour écrire « l'algérien » qui est essentiellement une langue parlée.

une façon (in maniera) deduttiva, in modo deduttivo sempre, طقف [faqat] (solo), اميد [dima] (sempre).

Exemple 2 : Cosa vuol dire lo spirito critico? Lo spirito critico, ىرخأ ةج ا ح وه [hoa haja okhra] عيلع [nahdrou alih]! (È un'altra cosa lo vediamo dopo).

Exemple 3 : L'autonomia = ايلاقتسا [istiklalìa], libertà = essere indipendente, autonomo = ةيرح [hourria] !

Exemple 4: C'è l'uso, l'utilizzo e lo sfruttamento, نيمهافتم [metfahmine] (siamo d'accordi), noi parliamo dell'uso ! 'Lo sfruttamento = exploitation = لالغتسا [istighlèle] و ىرخل و [w loukhra] (e l'altra), نيمهافتم لامعتسا [isti'mèle metfehmine]! اولمعتسنن اوردن [Naqdrou nesta'mlou] la vidéo اولخدن و طقف اولكد و ردهن نكل و [ndakhlou faqat, oualèkin nahder elisti'mel eljaid]. Dunque io, noi parliamo dell'uso. نيمهافتم [Metfehmin]? siamo d'accordi?

Exemple 5 : Prima di vedere il film, divorzio all'italiana, وا مكلقن شيجن ام وا [aw ma njich ngolkom a jmaa aw rah nchoufou] Divorzio all'italiana un filmت [taa] Marcello Mastroiani, no, no, farro tutto un processo di didatizzazione, دعب نم [baad] l'attivazione, poi, par exemple, parliamo dell'argomento del divorzio.

Exemple 6 : Lo vediamo لالاشنا [inchaallah] quando vediamo «Divorzio all'italiana» la prossima volta... Bon! Mi fermo qui e ci vediamo la settimana prossima.﴾

Ce cas semble confirmer que l'usage de la langue maternelle et de la première langue étrangère apparaît généralement pour donner des explications, pour éveiller la curiosité et l'intérêt des étudiants et aussi pour socialiser avec eux.

Les langues, dans ce cas, ont chacune une fonction précise : la langue italienne s'utilise pour la fonction informative ; la langue arabe et, à degré moindre, le français s'utilisent pour la fonction expressive ; et, finalement, la langue arabe s'utilise pour la fonction humoristique. Il y a aussi une utilisation d'expressions idiomatiques et une référence à la culture d'origine. Pour illustrer ce cas, on peut donner un exemple du même professeur :

Exemple 7 : tutto è culturale, come la nozione del bene pubblico: دحاو ىتح عت ام لفل يابل ا عت [taa el bailek ma taa hata ouahad!] Non è così, mentre in Europa.

Dans une étude sur le choix de la langue menée dans des classes bilingues utilisant un système de code multiple flamand, Lagarreta (1977) indique que la langue maternelle est utilisée pour animer et donner des instructions, tandis que la langue d'étude est utilisée pour les corrections. Cette étude montre que l'utilisation de la langue maternelle pourrait avoir comme fonctions la référence culturelle et comparative.

5.2. Type 2 : Alternance de cotation et de phrases impératives

Les exemples suivants montrent que, parmi les enseignants de l'étude, il y a deux dans lesquels l'utilisation de l'arabe et du français pendant le cours est assez rare, notamment pour donner des instructions en particulier en dehors du concept de cours. Il s'agit d'un type d'alternance rare, impératif, ciblé et court.

Par exemple, dans un cours de linguistique de 90 minutes, l'enseignante a utilisé la langue française dans 5

situations précises :

- 1' : On range son portable !
- 30' : Fermez la porte !
- 50' : Mademoiselle ! On suit ? On part ? Ou qu'est-ce qu'on fait ?
- 85' : Silence !
- 89' : Pour la micro-interro ! Donc, le mercredi prochain, ok !

Par contre, ce même professeur a fait appel à la langue arabe qu'une seule fois :

75' : Teoria = تيرظن [nadharia] !

Dans cet exemple, la première langue étrangère des Algériens prend la fonction directive. Le français est souvent utilisé par les enseignants pour donner des instructions, rappeler à l'ordre et aussi pour des explications lexicales. On peut observer aussi que la LM et la LE1 ne peuvent pas être exclues de ces classes de langue précisément parce qu'elles travaillent différemment de l'italien sur l'étudiants.

En comparaison avec l'italien, un ordre en arabe algérien ou en français est perçu par l'étudiant différemment qu'un ordre donné en italien. Les étudiants ne prennent l'ordre de l'enseignant « au sérieux » que quand il s'exprime en français ou en algérien, c'est-à-dire, dans les langues du pays.

Il est à préciser que l'enseignante en question est favorable à un usage minimal de la LM et la LE1 dans l'apprentissage d'une LE2, LE3 ou LS.

5.3. Type 3: Alternance longue et structuré

Cet exemple montre un autre genre d'alternance, longue et structurée, dans un cours de littérature théâtrale (Théâtre de Pirandello) d'environ 60 minutes. On trouve une transition claire d'un code à un autre et une alternance généralement provoquée par des questions d'étudiants utilisant le français. La première alternance apparaît après vingt-huit minutes de cours :

Quindi più la persona è aperta, più a facoltà di riuscire a comunicare con gli altre... comme on dit en français, souple... e quindi ci sono a punto questa facoltà a riuscire a comunicare con gli altri perché c'è questa apertura... il grande compito della letteratura è questo: è di riuscire a prendere il lettore e di accompagnarlo verso un esperienza nuova, perché ogni libro che leggiamo è un esperienza nuova... è una vita... si tocca il lettore perché lo accompagna in un esperienza nuova... ovviamente non è importante la lingua nella quale leggete, possiamo leggere in francese, in italiano, in arabo, in inglese, in cinese, in turco... l'importante non è la lingua ma è il contenuto, si la lingua è, importante voglio dire però non deve essere per voi un limite, he! dovete avere questa apertura appunto che vi è stata data dal vostro percorso universitario no! l'università non serve solo a dare il diploma e a dare dei voti, ma serve anche a iniziare o inviare questo...questo percorso obbligatorio nella vita.

Après trente-cinq minutes de cours en langue italienne, les questions des étudiants provoquent chez l'enseignante le besoin de s'aider avec le français :

Étudiant : Si dice : le quotient intellectuel ? non ?
Professeure : è un'altra cosa ! le quotient intellectuel è una capacità innata... non le quotient intellectuel c'est... une ... d'ailleurs le quotient intellectuel a été remis en question, puisque y en a qui disent que le quotient intellectuel ne représente pas vraiment l'intelligence d'une personne... le quotient intellectuel c'est une série de tests qui ont été élaborés par des scientifiques pour mesurer le degré d'intelligence d'une personne. Donc euh, euh, ceci dit, on peut avoir quelqu'un qui a bon quotient intellectuel mais qui n'est pas forcément euh quelqu'un d'ouvert d'esprit ou de, de je ne sais pas moi, quelqu'un d'intéressant avec qui on peut discuter... vous savez beaucoup de scientifique sont des gens très euh ! Très bornés finalement hein, qui n'ont pas cette ... et je pense que ce ... c'est l'avantage que l'on... par exemple qu'on fait des études de lettres... euh, la differenza tra una persona che studia per esempio lingua o letteratura e questa... secondo me... heu! e la mia opinione he! questa apertura e questa capacita di andare verso un'altra cultura...

On remarque l'absence de la langue arabe chez l'enseignante dans cet exemple. En plus, pendant l'observation des comportements linguistiques des différents cas, on a identifié trois types de changements produits par les enseignants : les alternances linguistiques dans le contexte discursif —communicatif ordinaire— ; les alternances dans l'enseignement de matières spécialisés comme la linguistique ou la littérature théâtrale ; les alternances dans l'enseignement du vocabulaire technique, comme dans le cours de communication ; et les alternances comme affirmation de l'ego de l'enseignant.

L'alternance codique est utilisée pour séparer certains discours d'autres par leur forme ou leur contenu. Par exemple, elle peut être utilisé pour ces situations :

a. Pour introduire un changement de sujet, dans lequel le professeur peut passer de l'italien au français ou à l'arabe pour indiquer le passage d'une explication à un sujet, puis revenir à l'italien pour la leçon.

b. Pour établir une atmosphère amicale, en passant de l'italien à la langue maternelle. Ici, les alternances représentent des stratégies qui permettent de mieux exprimer des sentiments ou des humeurs —surtout chez les professeurs de Communication, et Expression orale—.

c. Pour mettre l'accent sur un changement dans l'interaction, par exemple, l'enseignant qui s'adresse à toute la classe à un moment donné peut s'adresser à un élève en arabe ou en français —fonction directive—. Pour attirer l'attention de l'élève plus sérieusement, grâce à des explications longues et complexes en LM et LE1.

Ces étapes permettent de communiquer et de négocier des significations qui seraient difficiles à exprimer, et aussi d'aider à la compréhension. En particulier, les enseignants utilisent fréquemment le LM et le LE1 pour les explications ou la vérification de la compréhension. Cependant, le professeur retourne toujours à la LS.

On a trouvé aussi d'alternances d'ordre culturelles. Dans ces cas précis, l'enseignant fait appel à la traduction mot à mot ou à l'utilisation d'expressions idiomatiques. Le rôle principal joué par l'alternance de code est de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, même à un niveau avancé. On en a observé avec l'exemple du type 1 dans lequel l'enseignant se réfère aux deux systèmes linguistiques —arabe et français— omniprésents dans le corpus, ce qui montre le caractère multilingue du discours de l'enseignant.

Dans cette étude, on a essayé de clarifier le contexte discursif des alternances entre la langue maternelle ou la première langue étrangère et la langue d'étude et les séquences dans lesquelles elles se produisent dans le discours de l'enseignant à un niveau d'étude élevée, comme les cours de master. La question principale était de savoir

pourquoi le professeur algérien alterne l'italien avec l'arabe et le français pendant les cours de langue italienne dans les classes de master.

L'analyse détaillée des alternances linguistiques dans ce corpus montre que celles-ci ne sont pas aléatoires, mais significatives. La plupart des enseignants font d'avantage appel au français qu'à l'arabe car le français est une langue latine proche de l'italien, avec des caractéristiques linguistiques plus ou moins similaires, et est considérée comme une langue d'aide. Bien que l'arabe soit un système linguistique complètement différent de l'italien, l'enseignant ne se sent pas en dehors du contexte discursif. Le français est considéré par les Algériens comme un atout linguistique et culturel à part entière —un héritage de la phase coloniale du pays— et donc l'utilisation du français est assez commune en Algérie. Le français est considéré comme égal à la langue maternelle par une partie importante des Algériens, alors cette langue dévie un outil pour aider à négocier le sens et faciliter la compréhension et l'acquisition de la nouvelle langue étrangère. Pour sa part, l'utilisation de l'arabe consiste plutôt à utiliser le contexte culturel pour faciliter la compréhension des concepts de culture et de littérature, par l'analyse de situations comparables.

6. Conclusions

Les classes multilingues du département de langue italienne de l'Université d'Annaba offrent une grande variabilité linguistique aux enseignants pour enseigner correctement les langues d'étude LS. Les classes de niveaux avancés ont plus ou moins une compétence linguistique plus que moyenne de LS, ce qui explique le choix des enseignants de l'interaction entre les trois langues, qui semble être une stratégie pédagogique. Il est évident que le type d'alternance le plus fréquent utilisé par l'enseignant est le type 1 : l'alternance se produit, en effet, entre la langue à apprendre et la langue maternelle LM ou la première langue étrangère LE1, cette dernière étant partagée par l'enseignant avec ses élèves. Cependant, les échanges dans lesquels la LS et LM ou LE1 coexistent dans le même contexte ont des fonctions différentes. On a constaté que l'utilisation de la LM et de la LE1 par l'enseignant ne représente pas un obstacle à l'acquisition de la LS pour l'étudiant algérien, ni une faiblesse dans la maîtrise de la langue d'étude. Au contraire, elle apparaît comme un moyen didactique efficace pour la compréhension et la dynamisation de la classe, même si l'utilisation de l'arabe et du français dans l'enseignement d'une langue étrangère est remise en cause par certains enseignants du département. La LM et la LE1 dans les niveaux avancés du master servent toujours à simplifier les incompréhensions et à faire des comparaisons linguistiques et culturelles entre les langues du pays et la langue cible.

Références bibliographiques

1. Allwright, R. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning, *Applied Linguistics*, 5 (2), 156-171. <https://doi.org/10.1093/applin/5.2.156>
2. Anderson, L., (2003). Processi di commutazione di codice nella classe di lingua. En Ciliberti, A.; Pugliese, R. & Anderson, L. (Coords.). *Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione* (pp. 75-91). Roma: Carocci.
3. Auer, P. (1995). The Pragmatics of Code Switching: A Sequential Approach. En Milroy, L. & Muysken, P. (Eds.). *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code Switching* (pp. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Canagarajah, A.S. (1995). Functions of Code-Switching in ESL Classrooms: Socialising Bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (16), 173-195.
5. Castellotti, V. & Moore, D. (1997). Alternar pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée* (108), 389-392.
6. Castellotti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance. *Études de Linguistique Appliquée* (108), 401-410.
7. Castellotti, V., (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. *Glottopol* (23), 173-190.
8. Danesi, M. (2000). *Semiotics in Language Education*. New York: de Gruyter.
9. Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée* (108), 393-400.
10. Ferroni, R. (2008). Esempi di alternanza di Codice nel discorso dell'insegnante e nella gestione delle attività. *Supplemento Alla Rivista EL.LE*, s.p. <https://www.italy.it/esempi-di-alternanze-di-codice-nel-discorso-dell'insegnante-e-nella-gestione-delle-attivita>
11. Garabédian, M. & Lerasle, M. (1997). L'alternance codique. La double contrainte. *Études de Linguistique Appliquée* (108), 433-443.
12. Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Ho, B. (1985), A Diary Study of Teaching EFL through English and through English and Chinese to Early Secondary School Students in Remedial English Classrooms. [Unpublished M. Phil. Thesis]. The Chinese University of Hong Kong. <https://eric.ed.gov/?id=ED269984>
14. Johnson, R.K. (1983). Bilingual Switching Strategies: A Study of the Modes of Teacher-Talk in Bilingual Secondary School Classrooms in Hong Kong. *Language Learning and Communication*, 2 (3), 267-283.
15. Legarreta, D., (1977). Language Choice in Bilingual Classrooms. *TESOL Quarterly*, 11 (1), 9-16.
16. Lin, A. M. Y. (1990). *Teaching in Two Tongues: Language Alternation in Foreign Language Classrooms* (Research Report n° 3). Hong Kong: Department of English, City Polytechnic of Hong Kong.

17. Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
18. Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom. *Language Teaching*, 44 (1), 64-77.
19. Milk, R. (1981). An Analysis of the Functional Allocation of Spanish and English in a Bilingual Classroom. *California Association for Bilingual Education: Research Journal*, 2 (2), 11-26.
20. Triki, S.S. (2018). Insegnamento e diffusione dell'italiano lingua straniera in Algeria. *Il Corriere di Tunisi*, 181, 41-42.