



HAL
open science

L'enseignement de la biologie en français en contexte plurilingue algérien : quelles langues ? Pour quelles fonctions ?

Zinab Seddiki

► To cite this version:

Zinab Seddiki. L'enseignement de la biologie en français en contexte plurilingue algérien : quelles langues ? Pour quelles fonctions ?. Contextes et Didactiques, 2015, Didactiques des sciences en contexte, 5. hal-02050148

HAL Id: hal-02050148

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02050148v1>

Submitted on 26 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

L'enseignement de la biologie en français en contexte plurilingue algérien : quelles langues ? Pour quelles fonctions ?

Zinab SEDDIKI

Université Ziane Achour, Djelfa, Algérie.

Résumé

Cette présente contribution consiste à décrire les pratiques enseignantes à l'université algérienne, là où le français est censé être utilisé comme unique vecteur de savoir dans les filières scientifiques et techniques. À travers l'enregistrement d'une séance de Travaux Dirigés de Biologie, nous tentons de dégager les fonctions de l'alternance codique dans le discours de l'enseignante. En effet, certains transposent les pratiques langagières de la vie sociale dans leurs salles. S'agit-il d'un choix pour faciliter l'entrée aux contenus cognitifs ou d'une simple habitude discursive ?

Mots clés

Français langue d'enseignement, plurilinguisme, alternance codique, didactique contextualisée.

Abstract

The current contribution attempts to describe the teaching practices in the Algerian University where French language is supposed to be used as the only and unique vehicle of knowledge in the scientific and technical courses. Through recording a biology tutorial session, we try to identify the functions of code-switching in the teacher's discourse. Indeed, some teachers transpose the language practices of social life in their classrooms. Is that a choice to facilitate entry or headword to cognitive content or is it a simple discursive habit?

Keywords

French language of teaching, multilingualism, code switching, contextualized learning.

1. Introduction

L'arabe dialectal connu sous le nom de la « darija¹ » et le « tamazight² » avec ses différentes variétés sont l'un ou l'autre la langue maternelle des Algériens ou les deux chez les familles mixtes (Taleb-Ibrahimi, 1997). Cependant, ces deux langues ne jouent aucun rôle au niveau des instituts notamment au niveau de l'enseignement du primaire à l'université. La politique linguistique (article 15 de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991) a choisi l'arabe standard comme vecteur de savoir, la seule langue officielle du pays du primaire jusqu'au secondaire et le français dans l'enseignement des filières techniques et scientifiques au supérieur. En plus, des nouveaux savoirs propres à une spécialité donnée, le bachelier se voit contraint de suivre des cours dans une langue qui jusque-là était enseignée officiellement comme première langue étrangère à partir de la 3^{ème} année primaire à raison de quelques heures par semaine. Ce statut attribué au français reste flou, car il passe de langue étrangère à langue d'enseignement au supérieur.

Le contexte social algérien démontre que le français se positionne entre langue étrangère à statut privilégiée et langue seconde (*ibidem*) puisque dans certaines villes, chez certaines familles, il fait partie des pratiques langagières. Il est aussi à noter qu'il existe une station de radio en français (la chaîne 3) et plusieurs journaux d'expression française (destinés aux francophones algériens). On pourrait dire que ce statut dépend des régions.

Les étrangers pensent que les Algériens maîtrisent tous parfaitement le français, mais cela est loin d'être réel. Il s'agit d'une image faussée, véhiculée par les médias. Il suffit de sillonner les différentes villes des quatre coins du pays pour remarquer que la langue française est beaucoup plus ancrée au nord et tout particulièrement dans la capitale, Alger (cf. travaux de Baala-Boudebia, 2012 ; Seddiki, 2014)

L'échec universitaire est dans la plupart du temps lié au problème de la langue française (Cortier et Kaaboub, 2010). Dans cette étude, nous nous intéressons aux étudiants qui sont amenés à suivre des cours universitaires en français. Nous voulons étudier, décrire et comprendre comment les enseignants prennent en compte le malaise des nouveaux bacheliers face au changement brutal de langue d'enseignement, car sans maîtrise de la langue d'enseignement, comment faire passer et exploiter des contenus scientifiques ?

Rappelons que dans le système scolaire algérien, le français est enseigné comme langue vivante à partir du primaire. Au secondaire, les élèves des classes scientifiques et techniques étudient cette langue à raison de trois heures par semaine. Ce qui est très peu, pour un futur bachelier censé suivre des cours en français. Quant à l'arabe standard qui ne constitue pas une langue maternelle chez les Algériens (il est utilisé rarement dans les échanges de la vie quotidienne), il est non seulement employé comme médium de savoir mais aussi enseigné trois heures par semaine comme langue vivante du primaire au secondaire. Le tamazight est enseigné comme matière uniquement dans les régions de la Kabylie (forte concentrations de berbères). Par ailleurs, la darija, reste une langue marginée n'ayant aucune place dans l'enseignement : elle demeure la langue du peuple. On voit à quel point la situation sociolinguistique algérienne est complexe, elle ne correspond pas à la politique linguistique du pays. Les étudiants sont loin d'être préparés à un enseignement purement en français : ils ne sont pas habitués à ce type d'enseignement.

¹ Langue de communication avec un substrat arabe et des ajouts en berbère, turc, français et espagnol.

² Depuis le 8 avril 2002, le tamazight est reconnu « comme langue nationale à côté de l'arabe » par le Parlement algérien.

En effet, « le passage dynamique d'une langue à l'autre dans une même interaction » (Causa, 2002 : 2) est réellement présent dans le paysage algérien tout comme les pays où plusieurs langues coexistent (cf. travaux de Abess-Kara, 2004 ; Ali-Ben Chérif, 2009).

Nous posons l'hypothèse que certains enseignants sont conscients du mal-être des étudiants vis-à-vis de la nouvelle langue d'enseignement « le français », dans la mesure où ils ont eu même été confrontés à ce problème (pour ceux qui ont fait leurs études en Algérie). Nous supposons qu'ils favorisent la transposition de ce qui se passe dans l'environnement social de l'étudiant en classe afin de faciliter l'accès aux contenus. Autrement dit, en prenant en charge le plurilinguisme algérien.

Blanchet, Moore et Rahal (2008), Plane et Rispaïl (2006) se sont intéressés à la didactique contextualisée. Ils estiment qu'il est primordial de prendre le contexte sociolinguistique et langagier de l'apprenant afin de construire une didactique du français (pour ceux qu'ils ne l'ont pas comme langue maternelle) aboutissant à des résultats favorables aux apprenants. De nombreux chercheurs ont démontré, dans ce sens, que les alternances codiques sont des stratégies permettant l'interaction entre apprenants / enseignants. Moore (1996) propose des alternances tremplins (des facilitateurs d'apprentissage) et des alternances relais (des facilitateurs de communication). Causa (1996), quant à elle, identifie des stratégies de réduction, d'amplification, de contraste (mise en rapport des deux langues afin d'identifier les points communs et les différences) et d'appui (l'usage de la langue des apprenants).

C'est surtout sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères (Dabène, 1994) que les études se sont portées. Mais ces questions se posent aussi quand une langue devient véhicule de savoirs, sans être directement enseignée pour elle-même. C'est pour cela que nous avons préféré mettre le projecteur dans les classes où le français est considéré comme vecteur de savoir. Nous avons choisi de nous pencher vers une discipline non linguistique mais scientifique. Cela nous permettra de réfléchir à une didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des sciences à l'université en Algérie.

2. Méthode

Nous avons enregistré en avril 2012 un enseignement de Travaux Dirigés d'une durée de 65 minutes et huit secondes à l'université de Ouargla (ville qui se situe à 800 km au sud d'Alger). Il s'agit du module de biologie végétal dont le thème porte sur « la morphologie de la fleur ». L'enseignante, âgée de trente-trois ans, prépare une thèse de doctorat en biologie. Elle travaille depuis trois ans à l'université en tant que maître assistante.

Cet enregistrement a pour objectif de recueillir des données sur la façon dont l'enseignante adapte son discours en fonction de ses étudiants. Autrement dit, d'analyser la place des langues en présences dans le discours de l'enseignante.

Pour notre enquête, nous avons choisi des étudiants inscrits en première année biologie. Nous avons choisi ce public parce qu'il fait partie de ceux qui sont passés de l'enseignement du français, en tant que langue vivante (langue objet d'enseignement), à l'enseignement en français (langue outil d'enseignement). Ils ont eu le français comme langue enseignée dès la

quatrième³ année primaire, c'est-à-dire vers l'âge de 9 ans. Ils ont suivi un cursus scolaire entièrement en arabe standard. La classe, où a eu lieu l'enregistrement, se constitue de 17 étudiants (6 garçons et 11 filles) âgés entre 19 et 21 ans.

Après avoir transcrit notre corpus, nous avons analysé le discours de l'enseignante en mettant le projecteur sur les alternances codiques de manière générale afin de déduire leurs fonctions d'aide qui permettra de voir la proportion de l'arabe et, entre autre, de voir comment l'enseignante adapte son discours pour mener la séance.

Nous présentons ci-dessous le code permettant de repérer le passage d'une langue à l'autre :

Code de la langue source	Code de la traduction vers le français
darija : minuscule gras	minuscule non gras
arabe standard : italique	italique souligné non gras
français : non italique /non gras / non souligné	italique gras
anglais : [majuscule non gras]	[majuscule non gras]
emprunt au français [[minuscule non gras]]	[[minuscule italique gras]]
emprunt à l'arabe classique : [[minuscule italique non gras]]	[[minuscule italique non gras souligné]]

Tableau 1 : Codification du passage à la traduction

Afin d'analyser la fonction de l'arabe (darija / arabe standard), nous nous sommes basée sur quatre fonctions proposées par Jakobson (1963) (métalinguistique, conative, référentielle, phatique). Puisqu'il s'agit d'un discours informatif / explicatif, nous n'avons pas jugé nécessaire de retenir la fonction poétique. Quant à la fonction expressive, elle n'apparaît à aucun moment dans notre corpus. En revanche, à partir de notre analyse, nous en avons proposé deux autres : pédagogique et organisatrice. Pour éclaircir ces six fonctions, nous allons, dans ce qui suit, les expliquer brièvement :

- **Fonction métalinguistique** : nous rangeons dans cette catégorie les actes de parole relatifs au code, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de donner l'explication d'un mot scientifique ou autre par le biais des traductions arabes.
- **Fonction conative** : elle se subdivise en deux catégories : la fonction conative explicite, ce sont les actes de parole utilisés pour faire agir les étudiants. Il s'agit de sollicitations sur leur compréhension ou leurs connaissances, d'ordres et de consignes. La fonction conative implicite, lorsque l'enseignante attire l'attention de l'étudiant vers un schéma qu'il doit retenir.
- **Fonction référentielle** : c'est tout ce qui concerne le savoir : les connaissances transmises par l'enseignante. Il s'agit d'éléments cognitifs oraux d'information (en dehors des traductions).
- **Fonction pédagogique** : elle regroupe les appels à des souvenirs, l'éveil, des réponses à des sollicitations lorsque celles-ci ne concernent pas la traduction d'un mot.
- **Fonction organisatrice** : elle concerne tout ce qui est en relation avec la gestion des étudiants et de la classe.
- **Fonction phatique** : ce sont les énoncés du type « in cha allah » (si Dieu le veut) et qui dans ce sens n'ont aucune fonction, mais font partie du langage commun pour maintenir l'attention et rappeler une situation commune partagée.

³Suite à une nouvelle réforme, le français est enseigné comme langue étrangère à partir de la 3^{ème} année primaire depuis 2006/2007.

3. Résultats

Pour notre analyse nous nous limiterons à la séquence « déroulement ». Elle représente le cœur de la séance. Durant ce moment, l'enseignante explique, dicte mais aussi fait travailler les étudiants en leur posant des questions oralement.

Cette séquence contient des passages où la darija et l'arabe standard sont présents dans le discours de l'enseignante.

Nous allons dans ce qui suit analyser leurs fonctions. Nous analyserons ensemble, les fonctions de l'arabe standard et la darija à l'intérieur du français.

3.1. La fonction métalinguistique

C'est dans cette catégorie que nous classons le plus l'emploi de l'arabe standard dans la mesure où nous avons relevé 15 moments où on fait appel à cette langue pour traduire le code français. Il est employé soit uniquement avec le français soit combiné avec la darija en plus du français :

- 1) écaïlle **maâna:Ha:_ harachi:** (ça veut dire écaïlle).
- 2) les bordures **al_hawa:f (les bordures)**.
- 3) foliole c'est **taSghi:r_ nta:â** (la réduction de) la feuille.

Dans le cas 1, trois langues sont présentes : le français pour nommer le savoir, la darija pour introduire l'outil d'explication et l'arabe standard pour traduire le savoir. Dans le deuxième cas, nous observons la présence de deux langues : l'enseignante dit un mot en français puis le répète en arabe standard. Dans le dernier cas, les trois langues s'entremêlent : d'abord le français pour introduire le nouveau mot et l'outil d'explication. Puis, pour expliquer la notion de « foliole », l'enseignante utilise une périphrase qui se compose d'arabe standard (nom d'action), de la darija (la préposition) et du français (le nom). Les autres termes traduits par l'arabe standard sont « rubanée, contour, sommet, la base, entier, la profondeur, dentelé, paripennée, feuille en aiguille, parallèle découpé ». Ce sont soit des mots faisant partie du domaine de la biologie soit des outils de description.

À notre étonnement, la darija n'apparaît jamais dans cette fonction. Nous pensions, en effet, que pour traduire un mot susceptible de ne pas être compris par l'étudiant, l'enseignante opérerait plutôt pour la langue maternelle de l'étudiant.

3.2. La fonction conative explicite

Nous avons repéré des moments où l'enseignante s'adresse aux étudiants en darija, soit pour leur poser des questions, soit pour leur demander de réaliser une tâche.

Dans ce qui suit, nous donnons des exemples :

- a) Demander une information sur le sujet enseigné :
 - 1) donc c'est des végétaux **li:_ nalga:wHoum_ wi:n** (qu'on trouve où) ?/
 - 2) **al_ Sanawbiriya:t (les pins) / kifa:ch_ âandHoum** (comment ils ont) les: / les feuilles ?
- b) Demander une connaissance :
 - 1) le maïs **taâarfou:H** (vous le connaissez) ?
 - 2) le pétiole **âla_ ba:lkoum_ wachi_ Houwa** (vous savez qu'est-ce que c'est) ?
- c) Solliciter une autre réponse :
 - 1) **i:H_ zi:dou:** (oui encore).
- d) Réaliser une tâche :
 - 1) **dirou:li:** (faites-moi) une petite phrase / qui explique /// hein.

Mis à part le cas « c », nous observons le mélange de deux ou trois langues : la darija et le français dans les énoncés : a1, b1, b2, et d1, et l'arabe standard, la darija et le français dans l'exemple 2 du cas « a ». En revanche, dans l'ensemble des extraits, le verbe des interrogations est exprimé en darija. Quant au sujet des questions qui, dans la plupart du temps concerne un mot scientifique, il est soit en français, soit en arabe standard. Cela dit, l'interpellation de l'étudiant peut se faire en plus du français en darija. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle est la langue de l'extérieur, pour s'adresser à l'étudiant, l'enseignante va choisir « sa langue ».

3.3. La fonction conative implicite

L'emploi de l'arabe standard a pour objectif à certains moments d'attirer l'attention sur un dessin porté au tableau durant l'explication. L'enseignante invite implicitement les étudiants à mémoriser un schéma :

- 1) les nervures secondaires sont disposées comme les plumes d'une plume [...] **ri:cha_ ja:ya_ bi:_ Hadha:_ al_ chakal** (une plume est de cette forme) (l'enseignante dessine au tableau).
- 2) donc péné **Houwa_ Hadha:_ al_ chakal** (c'est cette forme) (l'enseignante dessine au tableau) // c'est comme les plumes d'une plume.
- 3) donc les folioles // **mahTouTi:n_ bi:_ Ha:dha_ al_ chakal** (sont disposées de cette façon) qui est / en pair.
- 4) le limbe est dentelé [...] il présente de petites / découpures **bi:_ Hadha:_ al_ chakal** (de cette façon) (l'enseignante dessine au tableau).

Dans les quatre extraits, l'emploi de l'arabe standard permet de désigner un dessin au tableau. Cependant, nous constatons qu'il n'est pas employé seul, il est toujours accompagné d'une autre langue. Dans les cas 1 et 4, il est employé avec la darija qui a pour fonction d'annoncer le sujet et l'action. Dans le cas 2, il est mélangé au français (c'est le sujet qui est exprimé en français). Le cas 3 se compose de trois langues : le français pour introduire le sujet, la darija pour le verbe, et l'arabe standard pour désigner le dessin. Cette imbrication des trois langues est telle qu'on peut se demander dans quelle mesure elle est consciente ou spontanée. Ne s'agit-il pas d'une d'un parler plurilingue forgé à partir de trois origines différentes pour construire un seul discours ?

3.4. La fonction référentielle

Dans l'ensemble des tours de parole de la séquence « déroulement », il y a un seul moment où l'enseignante fait appel à l'arabe standard pour remplir la fonction référentielle :

- 1) c'est une feuille // donc c'est une feuille à limbe entier / qu'on appelle / simple //simple / [...] **ka:mil_ ma:chi:_ moutaqa:Tiâ** (entier c'est pas découpé) / il n'est pas découpé / continu / **mafHou:m** (c'est clair) ? // donc si le limbe est continu / on l'appelle / donc il est formé / sous / une seule feuille / **nsamou:H** (on l'appelle) simple.

L'arabe standard apparaît dans une périphrase pour reformuler l'explication de la feuille simple en se focalisant sur la caractérisation du limbe. Deux adjectifs sont ainsi employés pour qualifier le limbe de la feuille simple « **ka:mil / moutaqaTiâ** » (entier / découpé). Puis l'enseignante exprime la même périphrase en français.

Dans la séquence « déroulement », l'arabe standard n'est pas fréquent. Il fait surface surtout lorsqu'il s'agit d'expliquer un mot en français susceptible de ne pas être compris par les étudiants, ou lorsqu'un étudiant sollicite l'enseignante pour expliquer un concept

incompréhensible : celle-ci opte alors pour la traduction en arabe standard. L'alternance est donc un moyen pour insister, formuler un savoir important.

Pour expliquer un contenu, on fait aussi appel à la darija (en tout neuf fois) :

- 1) les gymnospermes en général c'est les pré les: les: végétaux de bois / *yaâni:*_ **li:**_ **nalga:wHoum_fa** (*c'est-à-dire* ce qu'on trouve dans) les forêts.
- 2) **âandna:** (on a) plusieurs nervures // **ka:mal_ ijou:_ man** (tous viennent de) la base jusqu'au sommet.
- 3) **ka:mal_ âandHoum** (ils ont tous) le même diamètre // donc / elles ont // toutes / les mêmes / diamètres.
- 4) les feuilles **Hadhou:_ nsamou:Houm** / des folioles.
- 5) on va avoir // deux / résultats // **ka:yan** (il y a) le cas **wi:n** (où) /// le prolongement **wala:** (ou bien) le rachis se termine par une foliole *mafHou:m* (*c'est clair*) ? / **ou:_ ka:yan** (il y a) le cas **wi:n** (où) / il y a pas / une foliole / à / l'extrémité du rachis /// donc on va voir deux cas /// donc / dans le cas (l'enseignante dessine au tableau) **wi:n_ âandna:** (où on a) / le rachis se termine par une foliole.

Dans l'exemple 1, la darija est employée pour reformuler « les végétaux de bois » par une périphrase. Elle est introduite par l'outil de reformulation « *yaâni:* » (c'est-à-dire) en arabe standard. Cette périphrase se compose de la darija pour annoncer le verbe d'action et du français pour donner le synonyme de « bois ». Dans les exemples 2 et 3, la darija est employée pour annoncer le verbe de l'énoncé, autrement dit l'action. Nous observons dans le 3^{ème} exemple que le verbe est annoncé en darija puis en français. Dans l'exemple 4, la darija est utilisée pour exprimer la démonstration et pour introduire une dénomination. Enfin, dans le dernier exemple la darija est présente d'abord dans « **wala** » (ou bien) pour marquer une reformulation ensuite dans « **ka:yan** » (il y a) pour introduire une énumération.

On voit que le recours à la darija lors de la transmission des contenus permet d'ajuster le discours.

3.5. Fonction pédagogique

Pour amener les étudiants à se rappeler de ce qui a été dit auparavant ou pour répondre à une question, l'enseignante a tendance à utiliser la darija seule ou avec le français. Nous avons classé en tout 16 passages sans cette catégorie :

- 1) le maïs **ka:mal_ chaftou:** (vous avez tous vu) les feuilles **ntawâou:** (à elle).
- 2) donc **goulna:** (on a dit) chez les dicotylédones **âandna:** (on a) / deux types de nervations.
- 3) **i:H** (oui) **Hadhi_ Hiya** (c'est ça) pennée.

Dans le cas 1, on donne un exemple de plante. Dans cet énoncé, deux mots sont en français le nom de la plante (le sujet de l'énoncé) « le maïs » et le thème dont il est question « les feuilles ». Quant au reste, soit l'action et le pronom possessif, ils sont en darija. Dans le cas 2, nous remarquons la même chose sauf qu'ici il n'est pas question d'éveiller les étudiants mais de faire un rappel de ce qui a été dit. Le cas 3 est une réponse à une question posée par un étudiant. L'enseignante confirme la réponse en darija, le français n'apparaît que pour reprendre ce qui a été dit par l'étudiant. On observe donc des phénomènes soit de répétition, soit d'enchaînement.

3.6 Fonction organisatrice

Pour ce qui est de la fonction organisatrice, nous avons repéré un seul moment où l'enseignante fait appel à la darija :

- 1) **astana:w_ ndi:ralkoum** / (attendez je vais vous faire) l'appel.

Cet énoncé apparaît à la fin de la séance avec la fermeture de la séquence « déroulement ». Il a pour objectif d'assurer la gestion de la séance. La darija permet d'exprimer d'une part un ordre « **astanaw** » (attendez) et d'autre part d'annoncer ce qui va être fait « **ndi:ralkoum** » (je vais vous faire). Quant au français, il annonce le complément du second verbe « l'appel ».

3.7. Fonction phatique

L'expression en arabe standard « *mafHou:m* » (c'est clair) apparaît ainsi 28 fois dans l'ensemble du discours de l'enseignante. Il s'agit peut-être d'un tic du langage puisque l'enseignante n'attend pas une réponse, mais poursuit son discours sans marquer une pause.

4. Discussion

À travers notre analyse, on voit une certaine « didactisation du plurilinguisme » (Blanchet, Moore et Rahal, 2008) en présence dans le paysage algérien.

L'enseignante enregistrée fait appel à l'arabe dans son discours, et ce malgré ce qui est imposée par l'État : l'emploi du français comme unique outil d'enseignement pour les filières scientifiques et techniques à l'université. Consciente des lacunes linguistiques qui dépassent les savoirs scientifiques de son public, l'enseignante recourt à l'arabe comme une stratégie d'aide à l'interaction et à la compréhension. L'arabe standard à l'inverse de la darija sert le plus souvent à traduire un mot en français qui n'est pas forcément un terme scientifique, mais fait partie de la langue courante. On pourrait expliquer cela par le fait que l'arabe standard représente la langue de scolarité (du primaire au secondaire) ou encore parce qu'il est difficile, voire impossible de trouver l'équivalent des mots scientifiques en darija. La darija est utilisée pour s'adresser explicitement ou implicitement (attirer leur attention sur un fait) aux étudiants. On encourage et on dynamise par le passage à la langue familière. Cette langue apparaît aussi pour structurer le discours lors de l'explication des contenus. Autrement dit, elle n'est pas toujours délibérée dans un but pédagogique mais un réflexe de la part du locuteur qui dépend sans doute d'une habitude langagière ou même une incapacité de parler uniquement français. L'étude de Marfiaa (2008) sur l'usage de l'arabe chez les enseignants de français langue étrangère montre que très souvent, l'alternance codique ne représente pas une stratégie d'enseignement/apprentissage mais un « palliatif » à une difficulté de communication et d'intercompréhension. Dans le contexte guadeloupéen, Anciaux (2012) a démontré que les alternances codiques (créole/français) utilisées de manière spontanée par les enseignants du collège relèveraient plus de « la tactique » que de « la stratégie ».

Nous avons pu remarquer (à partir de nos observations participantes à différents cours) que cette aide n'est pas systématique. Pour certains enseignants les savoirs priment avant toute chose, soucieux de donner le plus d'informations, ils oublient qu'ils sont face à un public « frustré » de la langue car il n'a pas l'habitude de recevoir des contenus en langue française. Les étudiants se retrouvent en une situation d'insécurité linguistique (Calvet, 1993). Dans l'étude menée par Amorouayach (2009 : 139-150) sur 100 étudiants inscrits en 1^{ère} année de médecine à l'université d'Alger⁴, 72,1% éprouvent des difficultés à comprendre les cours dispensés en français. Pour la plupart des étudiants, les difficultés concernent le français général (connaissances insuffisantes en grammaire, syntaxe, et vocabulaire usuel).

⁴ Cette université accueille des étudiants de toute l'Algérie.

5. Conclusion en guise de perspectives

Il serait intéressant de creuser le terrain de la didactisation des alternances codique dans les disciplines non linguistique afin « d’alterner les langues de manière raisonnée et efficace, de mettre en relation les messages, les méthodologies, les contenus portés par ces langues. En somme, il s’agit d’utiliser l’alternance des langues, mais en la maîtrisant, en la raisonnant, en didactisant cette alternance » (Duverger, 2007).

Nous pensons que pour donner plus de confiance aux étudiants dans la prise de parole, il faudrait que cette ressource plurilingue soit d’abord reconnue par la politique éducative algérienne, à tous les niveaux. Notons que lors de la Conférence nationale sur l’évaluation de la mise en œuvre de la réforme de l’école qui s’est déroulée au Palais des Nations à Alger les 26 et 27 juillet 2015, il a été recommandé d’intégrer la darija ou l’une des variantes du tamazight selon les régions au primaire à partir de l’année 2015/2016⁵. Cette initiative malgré critiquée, montre une certaine prise de conscience de l’importance du plurilinguisme algérien. Cela conduirait à élaborer des alternances codiques de manière officielle, d’abord dans les interactions scolaires puis universitaires à des fins d’enseignement et d’apprentissage, au lieu de viser une « pureté linguistique » artificielle et impossible.

Un travail en collaboration entre différentes universités permettrait de recueillir des données propres à des disciplines scientifiques (dans notre cas la Biologie) : observations participantes, enregistrement de Cours Magistraux / Travaux Dirigés, Travaux Pratiques. Ces données seront transcrites et analysées à partir d’une grille d’analyse (reformulation/explication/description etc.). L’objectif est de relever les moments où l’arabe intervient de manière efficace. Ce qui permettrait de préparer les alternances au lieu de les utiliser de manière spontanée.

Références bibliographiques

- Abbess-Kara, A-Y. (2004). L’alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne. Dans H. Boyer (dir.), *Langues et contacts de langues dans l’aire méditerranéenne, Pratiques, représentations, gestions*, (p. 31-37). Paris : l’Harmattan.
- Ali-Bencherif, Z. (2009). *L’alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non immigrés*. Thèse de doctorat non publiée. Tlemcen : Université d’Abou-Bakr Belkaïd.
- Amorouayach, E. (2009). Pratiques langagières d’étudiants en médecine de la faculté d’Alger. *Synergies Algérie*, 5, 139-150.
- Anciaux F. (2012). Vers une didactique de l’alternance codique en éducation aux Antilles françaises. Dans V. Rivière (éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactique* (p. 97-112). Paris : Riveneuve.
- Baala-Boudebia, A. (2012). *L’impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l’enseignement/ apprentissage du français dans le Souf à travers l’analyse des représentations comme outil de description*. Thèse de doctorat non publiée. Besançon: Université de Franche-Comté.
- Blanchet, Ph. Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines/AUF.
- Calvet. L-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.

⁵ Cette mesure n’a pas été appliquée au cours de cette année.

- Causa, M. (1996). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le français dans le monde. Numéro spécial*. 85-93.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- Cortier, C. et Kaaboub, A. (2010). Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. 47. 53-63
- Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. (2007). *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*. Récupérer le 14 novembre 2015 du site de la revue : <http://trema.revues.org/302>
- Jakobson, R. (1963). *Les fondations du langage. Essais de linguistique générale 1*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Mafiaa, N. (2008). L'Alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique. *Synergie Algérie*, 2, 93-107
- Mangiante, J-M. et Parpette, Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUF.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et l'école*, Paris : Didier.
- Plane, S. et Rispail, M. (2006). La didactique du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques. *La Lettre de l'AIRDF*, 38, 5-12.
- Seddiki, Z. (2014). *Langues en présence dans la vie des étudiants algériens : Étude comparative entre Ouargla et Blida*. Thèse de doctorat non publiée. Blida : Université de Blida 2.
- Taleb-Ibrahimi, Kh. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société Algérienne*. Alger : El hikma.