



L'apport de l'alternance codique dans
l'enseignement de la langue amazighe aux non-
amazighophones dans le contexte marocain

Rachid ACHAHBOUN

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Fès

Maroc

Résumé :

La didactique des langues, située au carrefour de disciplines telles que la linguistique, la sociolinguistique et la pédagogie, explore divers outils et méthodologies pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères et secondes y compris l'amazighe. Cette étude vise à analyser l'apport de l'alternance codique dans l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe auprès des apprenants non-amazighophones, en se focalisant sur les classes de 5^{ème} année du cycle primaire au Maroc. Cette pratique, fréquemment utilisée par les professeurs à des fins pédagogiques et didactiques, sera étudiée à travers un cadre théorique et conceptuel, suivi des résultats d'une enquête menée auprès des enseignant(e)s de la Direction Provinciale de Khénifra. L'analyse des questionnaires et l'observation directe, montrent que l'alternance codique facilite la compréhension, soutient l'acquisition du vocabulaire et réduit les blocages linguistiques, contribuant ainsi à l'efficacité de l'apprentissage de la langue amazighe auprès des non-amazighophones.

Mots clés : Alternance codique ; Enseignement/apprentissage ; Langue amazighe ; Non-amazighophones.



Abstract:

Language didactics, positioned at the intersection of disciplines such as linguistics, sociolinguistics, and pedagogy, explores various tools and methodologies to facilitate the learning of foreign and second languages, including Amazigh. This study aims to analyze the contribution of code-switching in the teaching and learning of the Amazigh language among non-Amazigh-speaking learners, focusing on fifth-grade primary school classes in Morocco. This practice, frequently employed by teachers for pedagogical and didactic purposes, will be examined through a theoretical and conceptual framework, followed by the results of a survey conducted with teachers in the Provincial Directorate of Khénifra. The analysis of questionnaires and direct observations reveals that code-switching facilitates comprehension, supports vocabulary acquisition, and reduces linguistic barriers, thereby contributing to the effectiveness of learning the Amazigh language.

Keywords : Code-switching ; Teaching/learning ; Amazigh language ; Non-Amazigh speakers.



1. Introduction

La recherche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, y compris la langue amazighe, occupe une place prépondérante dans la didactique des langues. L'histoire de la didactique des langues étrangères et secondes a connu une évolution progressive, marquée par l'émergence de diverses méthodologies et approches, telles que la méthode communicative, la perspective actionnelle, etc.

Toutefois, une autre facette de cette évolution a également influencé l'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain. Depuis son implantation dans l'école primaire en 2003, le Ministère de l'Éducation et l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) ont conçu et approuvé des curricula et des programmes adaptés, facilitant ainsi le processus d'enseignement-apprentissage de la langue amazighe au sein de l'école primaire marocaine.

Le Maroc, en tant que pays multilingue, a affirmé son choix pour « *la diversité culturelle et linguistique* » (Boukous, A., 2016 : 16) à travers l'officialisation de l'amazighe dans la Constitution de 2011. D'où, l'enseignement de l'amazighe devient une réalité dès 2003 dans plusieurs écoles publiques (Abouzaid, 2011). Cet engagement se concrétise par des initiatives législatives telles que la loi organique 26-16, qui fixe les modalités de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe, et la loi-cadre 51-17, orientée vers la réforme du système éducatif marocain en intégrant pleinement cette langue. Certes, avec l'avènement de la note 28-23, le développement de stratégies adaptées à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est devenu impératif, notamment pour répondre aux besoins des non-amazighophones, désormais inclus dans le processus éducatif.

L'enseignement de l'amazighe vise à développer chez les apprenants des compétences de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit, en termes de compréhension et d'expression. En fait, la situation sociolinguistique marocaine, riche et complexe, confronte les non-amazighophones à plusieurs idiomes : la langue maternelle, la langue d'enseignement, et une ou plusieurs langues secondes et/ou étrangères. Dans ce contexte, certains phénomènes linguistiques, comme l'alternance codique (désormais AC), émergent naturellement. Ce procédé joue un rôle déterminant dans la construction des connaissances et l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants, et en particulier, les non-



amazighophones. Cependant, pour d'autres, il entrave les apprentissages, comme le souligne S. Askour, « *la possibilité de recourir à une langue pour en enseigner une autre est loin d'être tranchée* » (2023 : 145). Toutefois, l'utilisation d'une langue maternelle (désormais LM) pour enseigner une autre cible reste controversée, oscillant entre avantages pédagogiques et risques d'interférences linguistiques. Ce débat reste ouvert et est influencé par divers facteurs linguistiques, politiques et idéologiques.

Notre problématique s'inscrit dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe dans le contexte marocain, et vise à répondre à la question principale : *Jusqu'à quel(s) point(s) le recours à l'alternance codique permet-il à l'enseignant(e) d'amener les apprenant(e)s non-amazighophones de la 5^{ème} année du cycle primaire à apprendre la langue amazighe ?*

Notre objectif est donc de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Est-ce que le recours à l'alternance codique facilite l'enseignement de la langue amazighe et crée la motivation nécessaire pour l'apprentissage ? Et à quelle point est-il efficace ?
- L'apprenant de la 5^{ème} année du cycle primaire (désormais AEP) est-il capable de développer ses capacités langagières par leurs recours à la LM ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les non-amazighophones lors des apprentissages, et comment les surmonter ?

Pour répondre à notre problématique, nous formulons les hypothèses suivantes:

1. L'enseignant(e) recourt à l'alternance codique pour gérer sa classe à différents niveaux (pédagogique, didactique, communicationnel, etc.).
2. La langue maternelle permettrait aux non-amazighophones de s'exprimer aisément et d'apprendre la langue amazighe dans des classes parfois hétérogènes.

Pour réaliser cette recherche, menée au sein des établissements du cycle primaire relevant de la Direction Provinciale de Khénifra, nous avons adopté le questionnaire comme technique d'investigation, destiné aux enseignant(e)s¹ de la langue amazighe

¹ Le terme "enseignant" est utilisé de manière générique pour désigner à la fois les enseignantes et les enseignants tout au long de cette étude.



dans ladite région. Ce travail sera structuré en deux sections principales : la première sera consacrée aux fondements théoriques et conceptuels, tandis que la seconde portera sur le cadre méthodologique, précisément, sur l'analyse des données empiriques et l'interprétation des résultats issus du questionnaire.

1. Cadre théorique : L'alternance codique dans les méthodologies de l'enseignement des langues

Le Maroc est un pays plurilingue où coexistent plusieurs langues, contribuant à l'enrichissement de son patrimoine linguistique et culturel. Ce contact linguistique génère des phénomènes tels que l'interlangue et l'interculturalité, qui favorisent des échanges dynamiques et une compréhension mutuelle entre les différentes communautés. Cette diversité linguistique joue un rôle fondamental dans l'identité marocaine, en reflétant son histoire et sa richesse culturelle. Ainsi, le bilinguisme et le plurilinguisme peuvent affecter le domaine de l'enseignement des langues y compris la langue amazighe.

1.1. Le marché linguistique au Maroc

La notion de marché linguistique côtoie le marché économique, le marché du travail, etc. Selon F. Bourdieu « *il y a marché linguistique chaque fois qu'il y a interaction linguistique* » (1977 : 24). Le paysage linguistique au Maroc est marqué par l'existence de diverses langues, qui constituent, historiquement, une richesse linguistique et culturelle. La taxonomie des langues en présence au Maroc renvoie aux :

- Langues maternelles : l'amazighe et l'arabe marocain (Darija).
- Langue des institutions : L'arabe classique.
- Langues étrangères : le français, l'espagnol et l'anglais. Selon (Grandguillaume, G., 1983 :76)



Le schéma ci-dessous représente une autre facette de la classification des langues en contact au Maroc. Le Maroc est une société multilingue, avec l'arabe (classique et dialectal marocain ou Darija), et l'amazighe (Tamaziɣt, Tachelhit, et Tarifit) en tant que langues principales, aux côtés du français et, de plus en plus, de l'anglais et l'espagnol. Chacune de ces langues occupe un espace social, culturel et fonctionnel spécifique, créant ainsi une riche diversité linguistique.

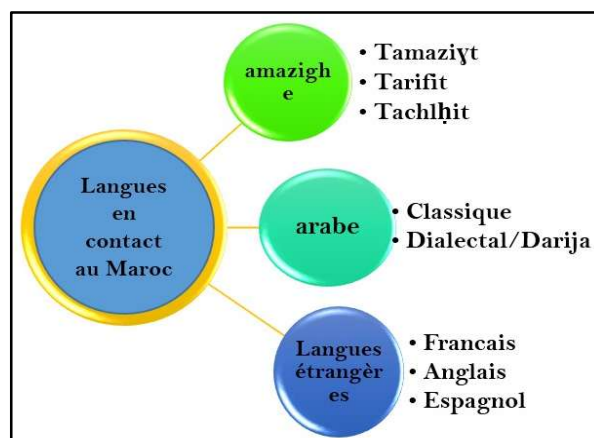


Figure 1 : Schéma représentant le paysage linguistique au Maroc.

1.2. L'alternance codique : un aperçu définitoire

L'alternance codique (désormais ; AC) ou *code switching* en anglais (Haugen, 1973 ; Grosjean, 1982 ; Gumperz, 1982 ; Hamers et Blanc, 2000). L'AC se révèle un aspect pédagogique qu'il importe d'examiner dans les classes de langue secondaire. Elle est considérée comme une stratégie parmi celles d'enseignement (Ehrhart, S., 2002). De son côté, M. Causa voit l'alternance codique comme « *les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale* » (2002 : 2). Cette pratique définie comme étant « *l'usage de deux codes dans un même énoncé* » (Ziamari, K., 2008 : 13), elle désigne une telle alternance entre des codes linguistiques (langues, dialectes...) dans un même discours ou énoncé, ou bien au sein d'une phrase. Castellotti (2001) et Causa (1996, 2002) considéraient l'AC une richesse linguistique, et une compétence à développer. Or, S. Erhart affirma que : « *le phénomène de code switching se situe principalement dans le discours de l'enseignant* » (2002 : 3). Ce qui veut dire qu'au sein de la classe, le discours de l'enseignant est doté d'une AC, et que cette pratique didactique est exigée durant les différentes étapes de l'enseignement des langues. Notons, qu'il y a plusieurs modalités d'AC, mais nous retiendrons celle de Danièle Moore (1996 ; 2002), qui a subdivisé les alternances selon les fonctions qu'elles remplissent en classe en deux grandes catégories : les alternances *tremplins* marquées au niveau du discours qui servent à faciliter l'apprentissage, et les alternances *relais* qui facilitent la



communication et la construction du sens. Pourtant, les deux types sont utilisés fréquemment dans les classes des langues, notamment celles des langues étrangères et/ou secondes, y compris celles de la langue amazighe ; la langue seconde pour les non-amazighophones. On admet que l'arabe dialectal 'Darija', en tant que LM de la grande majorité des apprenants, permettra aux apprenants non-amazighophones de mieux comprendre les énoncés et les messages véhiculés dans la classe hétérogène, et par conséquent d'apprendre aisément la langue amazighe (cible). En outre, l'AC dépasse le contexte scolaire vers le social, il est utilisé par les différentes couches sociales, notamment par les jeunes (Ziamari, K., *ibid*:13).

1.3. Les fonctions de l'alternance codique dans la classe de l'amazighe

L'alternance codique en amazighe permet de passer d'une langue à une autre (arabe classique ou Darija) pour clarifier une idée ou s'adapter à l'interlocuteur. Elle enrichit les échanges en facilitant l'expression de concepts difficiles à traduire dans une seule langue. L'AC assume des fonctions dont on distingue quelques-unes² dans ce qui suit :

➤ **L'alternance situationnelle** : Elle est liée au changement de circonstances de situations communicationnelles.

(1) : « *la yukallifu allahu nafsan illa wus'aha* ». Lit³ « "Dieu n'impose à une âme que ce qu'elle peut supporter » ». Cela s'explique par le fait qu'il se trouve dans une situation où il doit utiliser le texte sacré qui est le Coran, rédigé en une langue arabe classique et sacrée. Par conséquent, il est contraint de le citer dans sa langue d'origine sans en faire de traduction. Cette obligation reflète l'importance de la langue arabe dans le contexte religieux et culturel, où la fidélité au texte original est primordiale.

➤ **Citation** : Dans ce type d'AC, le locuteur cherche à reproduire fidèlement le discours tel qu'il a été prononcé, en respectant la forme et le contenu originaux. Cette pratique souligne l'importance de préserver l'authenticité du message,

² Ces exemples sont tirés de ma présence « observation directe » pendant deux séances en classe de 5^{ème} année du cycle primaire dans l'école « Issighiden » dans la région de Khénifra, tenue le 12 et 19 mars 2024.

³ Lit : littéralement ou traduction littérale.



(2) : « Ṣḥl l ʕlṣ. ʕ ṭḥḥ. ʕ ṭ ṭṣṣ ; Ṭḥ ṭḥṣḥ. Ḥṣḥ. Ḥṣḥ ». Lit : « il existe un proverbe en arabe qui disait : « *kkul tawxira fiha xir* ».

(3) : « $\square \circ \wedge \times \Sigma \circ \mid \text{"} \dagger \circ \sqcup \Pi \text{"}$? / *mad igan "tawjja"* ? ». Lit : « C'est quoi la "famille" ? ». Le professeur ajoute : « tawjja, l3aila, lfamilya diks babak d mayk d aytmak d istmak ». Lit « la famille contient ton père, ta maman, tes frères et tes sœurs »

(4) : « ʈ.ollɔŋt ʈt ʌ ʈɪɬ.ɔʂ.ɔ ? / tannaym-tt g tɬfaza ? » ; Lit : « vous l’avez vu sur la télé ? »

(5) : « aslmad hada 3ndu tilifun / ᐱᓄᓴᓂᓴ ᐅᓄᓴ ᓇᓴᓴᓴᓴᓴᓴ » ; Lit :
« Enseignant celui a du téléphone »

(6) : « ΛΛο || ΨΟ ΙοΛοΟΞο / *ddan yr jadarmya*. » ; Lit : « Ils sont allés à la gendarmerie ».

(7) : « 𐀀𐀁𐀂, 𐀃𐀄 𐀅𐀆𐀇𐀈𐀉𐀊𐀋𐀌𐀍𐀎𐀏𐀐𐀑𐀒 ? / mass, ad ax taznd illuyma g lwastsap? » ; Lit : « Mr, Pouvez-vous nous envoyer les exercices sur WhatsApp ? »

➤ **La fonction pédagogique et didactique** : l'alternance codique, à la fois comme une pratique linguistique et un outil pédagogique, enrichit l'expérience



(8) : « ʃ◌||◌◊, ʃΛ◊◌+ , Λʏʃ◌ » ; Lit : « Allez-y, travaillez, vite ».

(9) : « $\Sigma \Theta \Sigma \Theta . \S | \% \circ , \sqcup . E \wedge ?$ » ; Lit : « Est-ce c'est clair ? »

(11) : « $\varsigma \circ \Pi \circ \Theta \mid \mathfrak{J} \Upsilon \circ \vdash \wedge \circ \wedge \Pi \Pi \Sigma \Theta, \mathbb{K} \mathfrak{I} \circ \Theta$ » ; Lit : « allez-y prenez vos livres »

(13) : « EEQØ | CΣ ? » ; Lit: « La-leçon de quoi ? ; Quelle leçon ? »

➤ **Ludique** : le caractère ludique de l'alternance codique enrichit l'expérience d'apprentissage en la rendant dynamique et engageante, ce qui facilite l'appropriation des langues tout en favorisant une attitude positive envers l'apprenant.

(16) : « ⵙⴰⵔ ⵓⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵓⵏ ⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵓⵏ ? » ; Lit : « Yacine tu es amazighophone ? ».

(17) : « 𐎠𐎢𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 𐎠𐎡𐏁𐎧𐎺𐎠 » ; Lit: « celui qui parvient à terminer en premier, je lui donnerai un prix »

En somme, l'alternance codique est un phénomène linguistique complexe et multifonctionnel, essentiel à la communication des locuteurs multilingues. Elle contribue à renforcer la clarté, à promouvoir l'engagement culturel et à optimiser l'efficacité du discours. De plus, elle permet aux individus de naviguer avec aisance entre différentes langues, enrichissant ainsi leurs interactions scolaires, académiques et sociales.



1.4. La langue maternelle dans les méthodologies de l'enseignement des langues

a- La langue maternelle vs quelques concepts voisins

H.Besse et F.Galissou affirment que « *apprendre une langue ce n'est pas seulement apprendre à nommer autrement ce que l'on connaît déjà, mais c'est aussi apprendre à penser autrement dans un système différent de celui auquel on est habitué* » (1980 : 100). Ce qui veut dire que, quand on parle une langue étrangère, nous découvrons une autre culture que la mienne. Tant que, chaque langue est porteuse d'une charge culturelle et civilisationnelle. En Effet, « *Le recours à la LM peut être bénéfique pour l'apprenant et c'est par ce biais que les échanges sont plus dynamiques* » (Benamar, B., 2014 : 11).

❖ **La langue maternelle (LM)** : La langue maternelle, dite aussi langue natale, est la première langue acquise de manière naturelle par l'interaction avec l'entourage familial et social. R.Galissou et D.Coste apportent que toute langue apprise à l'école « *peut être considérée comme langue étrangère, quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève.* » (1976 : 198). Dans ce sens, Besse souligne que :

« par la langue maternelle, on entend une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement : d'où les dénominations synonymes de langue première ou langue native... » (1987 : 46).

L'usage de la LM peut être engendré par la nature des classes, le choix des enseignant(e)s en fonction des objectifs définis au préalable. À ce propos, nous pouvons distinguer deux courants, ceux qui valorisent sa présence dans la classe des langues secondes et étrangères et ceux qui la considèrent comme obstacle devant son enseignement comme le confirme Castellotti (2001) :

« ainsi, dans certaines(class) la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, (...), certains enseignant(e)s se refusent



systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs apprenants tandis que d'autres en abusent... » (2001 : 19).

Il faut noter qu'il y a plusieurs appellation⁴, dans ce sens, la langue première, la langue natale, la langue qu'elle maîtrise le jeune oralement, dès son enfance.

❖ **La langue étrangère (LE)** : Une langue est dite étrangère dans un pays, quand les instances politiques lui donnent ce statut de langue étrangère. Une LE ce n'est pas la LM d'une personne, si bien une telle autre qu'elle doit l'apprendre. Dans la didactique des langues, une langue devient étrangère « *lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle* » (Cuq, J.-P., 2003 :151).

❖ **La langue seconde (L2)** : Se dit d'une langue apprise dans un second temps après la LM. Pour M.Quivy et G.Tardieu, la L2 est employée pour désigner la « *langue étrangère apprise en milieu institutionnel ; langue cible* » (2002 : 194).

Dans la plupart des pays européens, le terme « langue seconde » correspond à la 1^{ère} langue étrangère, c.-à-d. la langue apprise juste après la langue maternelle (langue natale). Cependant, en France, une autre interprétation est introduite, c'est que « *la langue seconde est la langue la plus importante après la langue maternelle. Alors que la langue première est toujours identifiée à la langue maternelle* » (Simard, C., et al, 2010 : 152). C'est le cas de la langue amazighe auprès des apprenants non-amazighophones. La langue maternelle, acquise par interaction familiale, est essentielle à la compréhension culturelle, tandis que la langue étrangère nécessite un apprentissage formel et ne bénéficie pas d'un statut officiel qui la valorise.

b- La place de la LM dans les méthodologies de l'enseignement des langues

L'histoire de la didactique des langues a connu de nombreux changements au fil du temps, marquée par l'émergence de diverses approches et méthodologies. On

⁴ **La langue première (L1)** : C'est la 1^{ère} langue de socialisation d'un enfant, qu'elle acquiert en dehors du cadre de l'enseignement, par interaction avec le milieu social. C'est la 1^{ère} langue qu'il a acquis à la maison dès son enfance par le contact direct avec ses proches..., même s'ils n'étaient pas ses parents biologiques.



observe ainsi une évolution d'une méthodologie traditionnelle vers des perspectives plus actionnelles et éclectiques, intégrant un amalgame de méthodes.

La méthodologie traditionnelle, considérée comme ancienne et classique, est souvent utilisée dans le cadre de la traduction vers les langues étrangères. Cette approche se concentre principalement sur l'enseignement des règles grammaticales, qui sont souvent mémorisées par cœur sans lien direct avec l'usage pratique de la langue. Bien qu'elle ait ses mérites, cette méthode présente des lacunes en matière de développement des compétences communicatives des apprenants.

L'approche communicative, développée en France à la fin des années 1950 par Petar Guberina et Paul Rivenc, marque une avancée significative dans la didactique des langues. Elle permet l'utilisation de la langue maternelle pour faciliter la communication, et encourage les enseignants à recourir à cette langue lorsque cela est nécessaire pour assurer la compréhension des apprenants. Cette approche met l'accent sur l'interaction et l'échange, favorisant ainsi un apprentissage plus naturel. C. Puren souligne cette acceptation de la LM en affirmant : « *En cours de langue, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible de faire appel à la langue maternelle* » (1988 : 150). Ainsi, la LM n'est plus stigmatisée, mais reconnue comme un outil précieux pour aider les apprenants à surmonter les obstacles linguistiques.

L'enseignement basé sur les tâches (Task-Based Learning, TBL) s'inscrit également dans cette perspective actionnelle. Cette méthode repose sur les fondements théoriques du socioconstructivisme, initié par Vygotsky, qui postule que les apprenants participent activement à la construction de leurs propres connaissances. Dans ce cadre, les activités d'apprentissage sont centrées sur des tâches concrètes et significatives qui reflètent des situations réelles de communication, permettant ainsi aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques de manière autonome et contextualisée. L'accent est mis sur la mise en pratique des connaissances acquises, rendant l'apprentissage plus engageant et pertinent.

Enfin, l'éclectisme, qui a émergé comme une réponse aux limites des approches précédentes, recommande l'utilisation de plusieurs méthodes selon les contextes d'enseignement et les besoins spécifiques des activités d'apprentissage. Dans ce



cadre, la LM retrouve sa place naturelle, car elle sert à faciliter la communication dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.

Ainsi, la didactique des langues continue d'évoluer, s'adaptant aux nouvelles réalités sociolinguistiques et aux besoins des apprenants, tout en valorisant la richesse de la diversité linguistique.

2. Cadre méthodologique de l'enquête

Pour répondre à notre problématique, nous avons adopté une approche qualitative, nous permettant de collecter le corpus nécessaire à notre recherche. Dans cette optique, nous avons opté pour un questionnaire destiné aux enseignant(e)s. Ce choix méthodologique est justifié par notre proximité avec le terrain d'étude, ce qui a simplifié le processus de collecte des données.

2.1. Limites temporelles et spatiales du terrain de la recherche.

- *Limites temporelles* : l'année scolaire 2023/2024
- *Limites spatiales* : les enseignant(e)s de l'amazighe dans la région de Khénifra⁵.

La Direction Provinciale de Khénifra compte 128 écoles primaires principales, dont 100 en milieu rural et 28 en milieu urbain, ainsi que 241 annexes. Pourtant, seulement 38 écoles intègrent l'enseignement de l'amazighe, avec un totale de 88 groupes classes dédiés aux apprenants de la 5^{ème} AEP⁶. La majorité des apprenants sont des locuteurs de l'amazighe, mais dans certains villages, la LM est l'arabe dialectale, comme dans Sidi Mhamed Mbark ; Sidi Bouaabbad, etc., et même au centre de Khénifra, Mrirt, Aglmous, entre autres.

2.2. Le questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire composé de 11 questions, destiné à 23 enseignants du cycle primaire. Le choix des participants a été effectué de manière aléatoire, tout en incluant divers établissements pertinents de la Direction Provinciale de Khénifra situés en milieu rural et urbain. Cette approche nous a permis de recueillir des données quantifiables ainsi que des informations sur l'impact

⁵ La ville de Khénifra est fait partie, selon le nouveau découpage administratif et territoriale du pays, de la région de Béni Mellal-Khénifra.

⁶ D'après les données fournies par le service de la carte scolaire à la Direction Provinciale de Khénifra.



de l'alternance codique (AC) et de la langue maternelle sur l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe auprès des non-amazighophones⁷ de la 5^{ème} AEP, afin d'éclairer notre problématique.

❖ **Question 1** : Quel est votre sexe ?

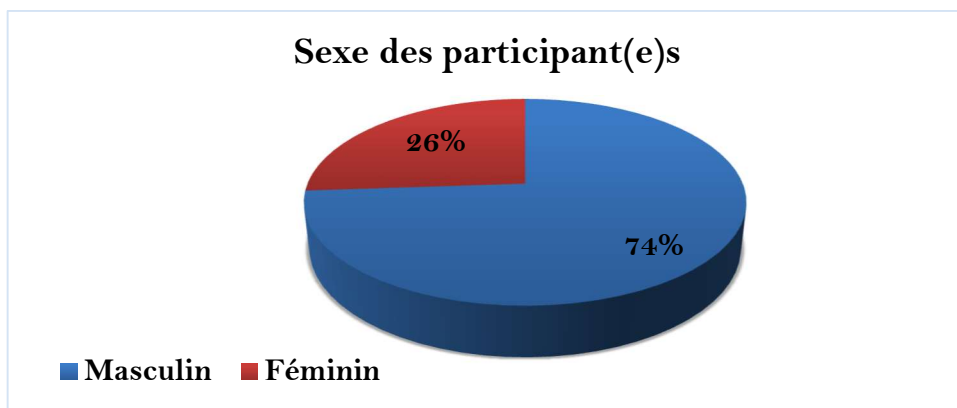


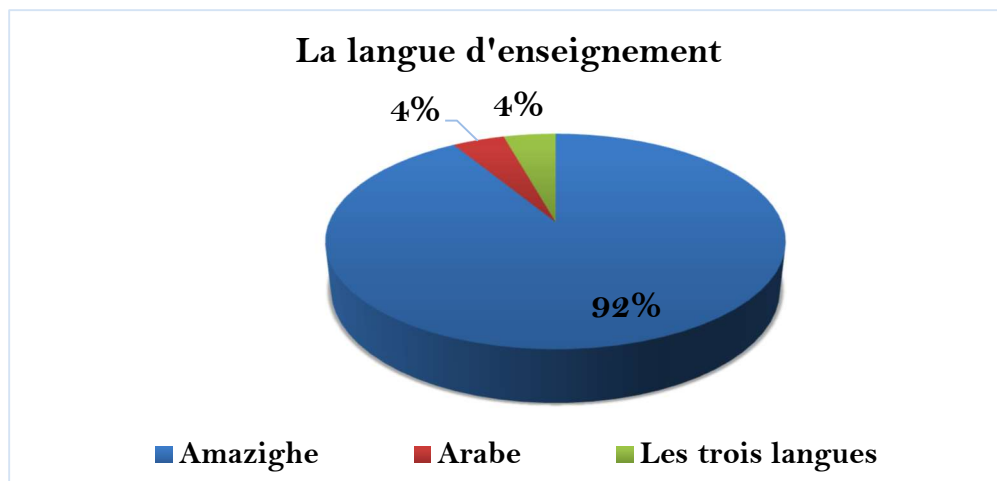
Figure n°2 : représentation graphique du sexe des enseignants

❖ **Commentaire** : Dans notre échantillon de recherche, composé de 23 participants, nous observons une nette dominance masculine, avec 17 enseignants représentant 74 %, tandis que 6 enseignantes constituent 26 % du total des participants à l'enquête.

2.3. Résultats de l'enquête

Nous allons présenter les résultats d'un questionnaire destiné aux enseignant(e)s de la langue amazighe au cycle primaire, distribué via *Google Forms*. Les données recueillies ont été traitées à l'aide du logiciel Excel. L'objectif est de mettre en évidence les tendances observées et de souligner les implications des résultats, afin de permettre une compréhension plus approfondie et nuancée des réponses fournies par les participant(e)s.

⁷ Cette nomination comprend les arabophones dans notre recherche.



❖ **Question 2** : Par quelle langue vous enseignez ?

Figure n°3 : Représentation graphique des langues d'enseignement.

❖ **Commentaire** : À partir de ces résultats, il est apparent que 92 % des enseignants interrogés dispensent leurs cours en amazighe. Toutefois, un professeur enseigne la langue arabe, bien qu'il détienne un Master en langue amazighe, tandis qu'un autre enseignant a indiqué qu'il utilise les trois langues arabe, français et amazighe.

❖ **Question 3** : Avez-vous enseigné les classes de la 5^{ème} AEP ?

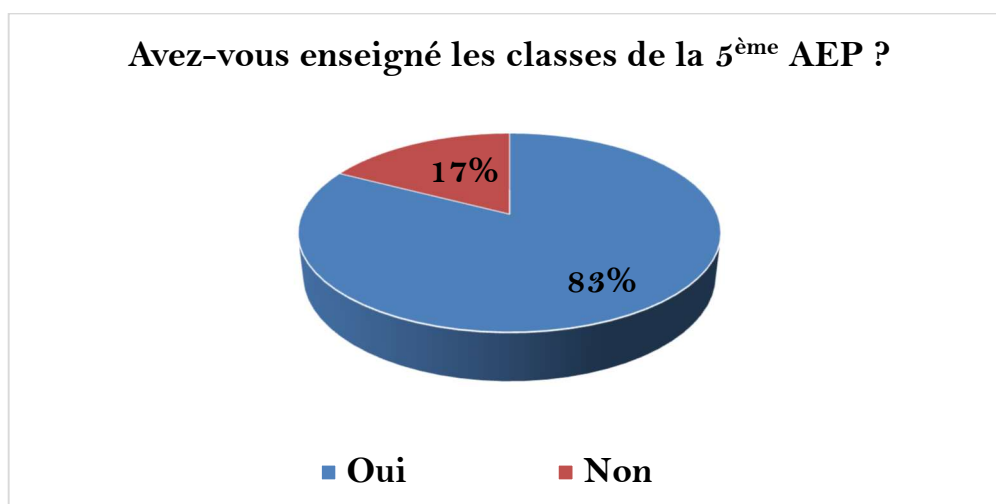


Figure n°4 : Représentation graphique des enseignants de la 5^{ème} AEP.

❖ **Commentaire** : Ce graphique montre qu'une majorité significative des enseignants de la population choisie, soit 83%, ont enseigné la 5^{ème} année du cycle



primaire, qui est au cœur de la présente étude, tandis que 17% n'ont pas eu cette expérience d'enseignement.

❖ **Question 4** : Avez-vous assisté à des formations à propos de l'enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes ?

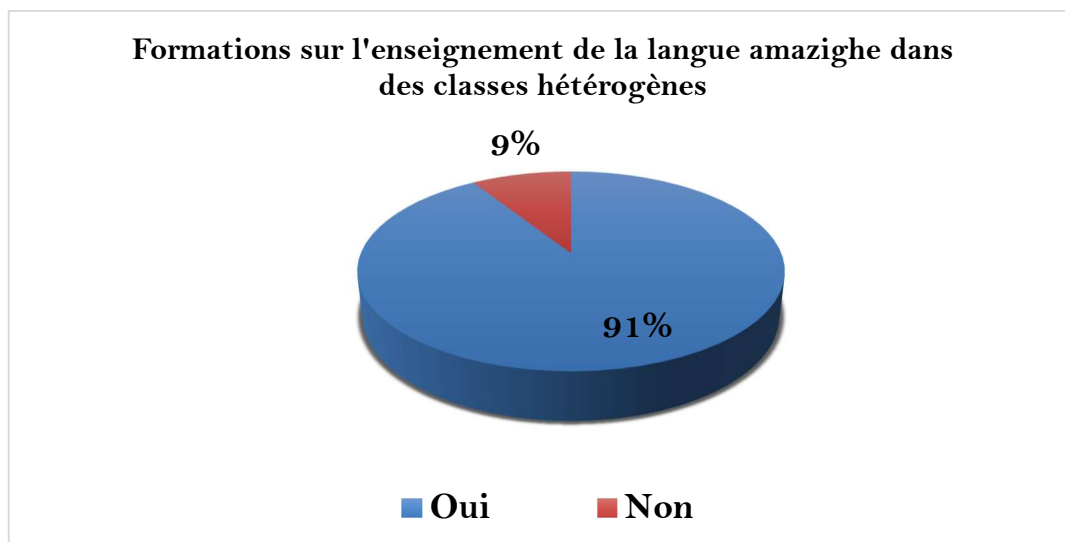


Figure n°5 : Représentation graphique des enseignant(e)s qui ont assisté à des formations de l'enseignement de la langue amazighe.

❖ **Commentaire** : Le diagramme circulaire illustre une forte adhésion à l'option 'oui', avec 91 % des répondants exprimant un accord *vs* 9% disent non. Ce résultat témoigne d'un consensus significatif autour de la question posée. Néanmoins, il est essentiel de nuancer cette interprétation en prenant en considération le contexte de l'enquête, la formulation précise de la question ainsi que la taille de l'échantillon.

❖ **Question 5** : Avez-vous fait recours à l'AC lors de l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe aux non-amazighophones ?

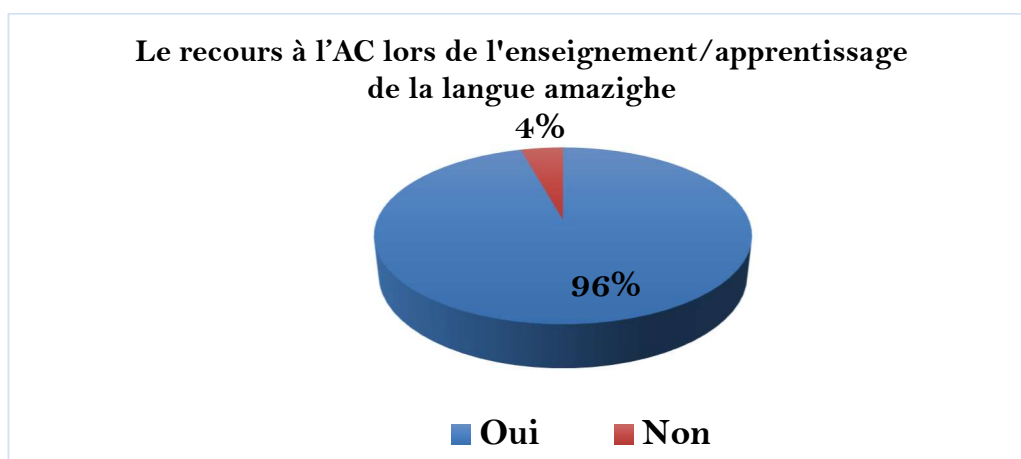




Figure n°6 : Représentation des enseignant(e)s qui ont fait recours à l'AC

❖ **Commentaire :** Nous constatons que la majorité des enseignants, soit 96 %, ont recouru à l'alternance codique (AC) lors de l'enseignement de la langue amazighe auprès de leurs apprenants non-amazighophones. En revanche, 4 % n'ont pas utilisé cette stratégie dans le processus des enseignements. Cela souligne clairement l'objectif de la 1^{ère} hypothèse de cette recherche.

❖ **Question 6 :** Vos apprenants non-amazighophones recourent-ils à la LM ?

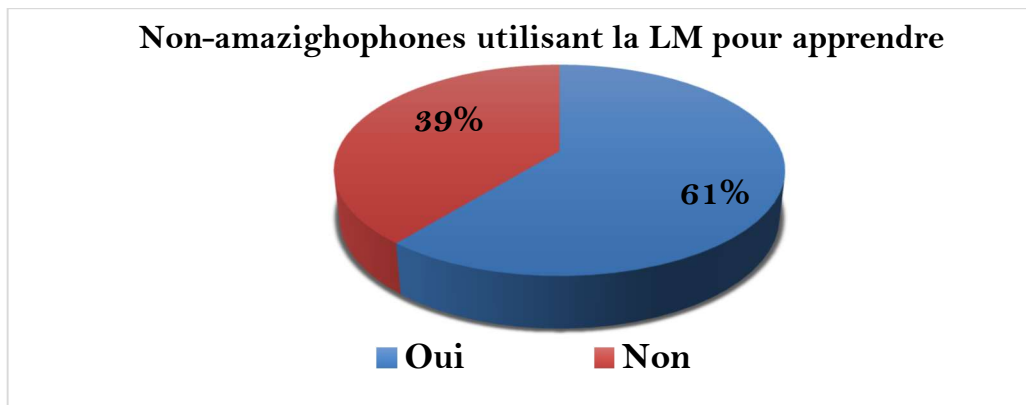


Figure n°7 : Représentation graphique représentant le pourcentage des non-amazighophones qui utilisent la LM durant leurs apprentissages.

❖ **Commentaire :** D'après ce graphique, presque 39% des enseignant(e)s, ont reçu une formation spécialisée sur les méthodologies de gestion des classes hétérogènes, qui comprend des apprenants des amazighophones et des non-amazighophones, à l'opposition de 61%, d'entre eux qui n'ont reçu aucune formation à cet égard.

❖ **Question 7 :** Pendant quelle activité, avez-vous recours à l'AC ?

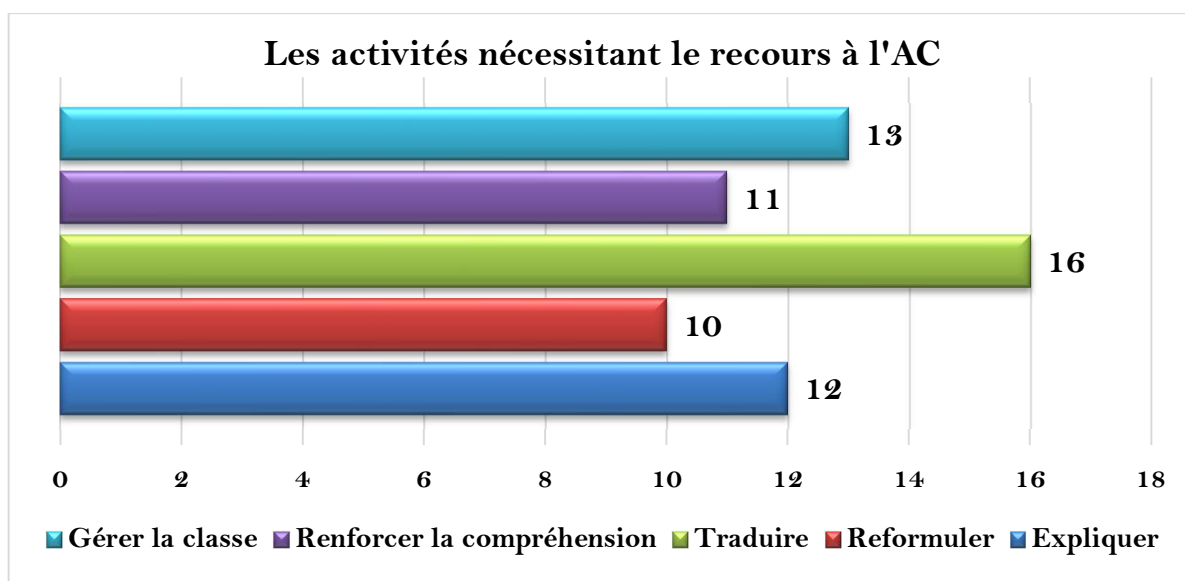


Figure n°8 : Graphique des activités exigeant le recours à l'AC par les enseignant(e)

Commentaire : Nous observons que 16 soit (25,81%) des enseignants recourent à la AC pour traduire, 11 représentant 17,74 % ont choisi de faire recours à l'AC pour renforcer la compréhension, 13 enseignants (20,97%) le faire pour gérer la classe. En revanche, 12 enseignants soit (19,35 %) l'utilisent pour expliquer la leçon ou clarifier les termes incompréhensibles. Par ailleurs, 10 enseignants, ce qui représente 16,13 %, recourent à l'AC pour reformuler les questions. Ces résultats mettent en lumière l'importance de la LM dans le processus d'enseignement-apprentissage, facilitant ainsi la communication et la compréhension des apprenants.

❖ **Question 8 :** Avez-vous appliqué la pédagogie différenciée ?

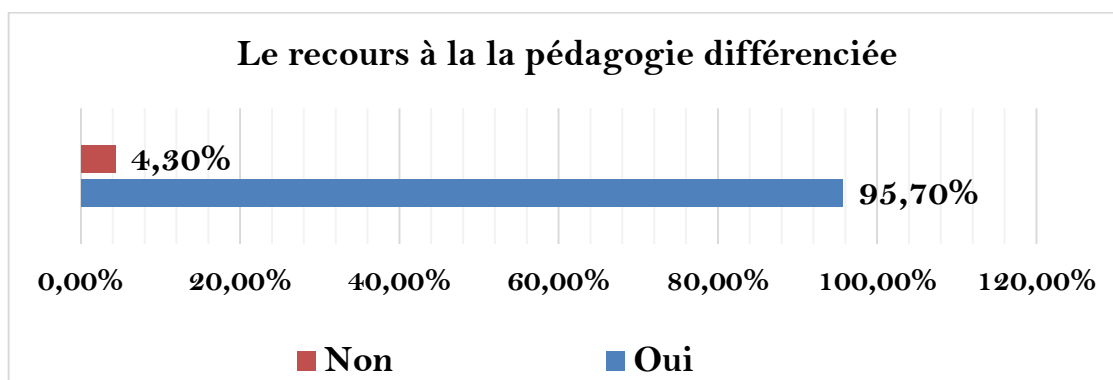


Figure n°9 : Représentation graphique des enseignant(e)s appliquant la pédagogie différenciée



❖ **Commentaire** : Pour faciliter le processus d'enseignement /apprentissage des non-amazighophones, la majorité des enseignant(e)s, soit 95,7 %, ont indiqué recourir à des pédagogies actives, telles que la pédagogie différenciée, pour gérer les apprentissages dans des classes hétérogènes. Cette approche permet d'adapter les méthodes d'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants, favorisant ainsi une meilleure inclusion et une gestion plus efficace des divers niveaux de compétence présents en classe.

❖ **Question 9** : Quelles sont les difficultés auxquelles vous vous êtes affrontés pendant l'enseignement des non-amazighophones ?

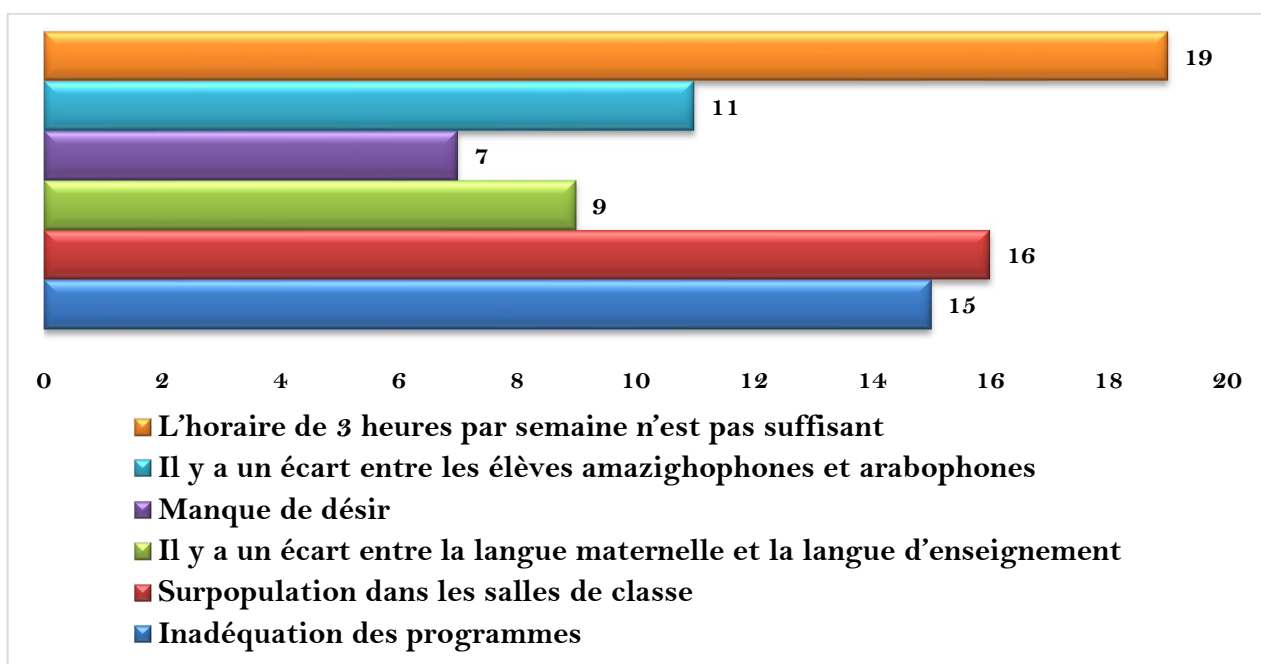


Figure n°10 : Graphique représentant les contraintes affrontées pendant l'enseignement/ apprentissage des non-amazighophones.

❖ **Commentaire** : Nous constatons que 19 enseignant(e)s ont déclaré que l'horaire de 3 heures réservé à l'enseignement de l'amazighe est insuffisant, tandis que 16 ont répondu que la surpopulation est un vrai obstacle qui empêche les apprentissages. 15 enseignants ont mis en avant l'inadéquation des programmes, tandis que 11, ont déclaré que la disparité entre les apprenants est un véritable obstacle à l'apprentissage. Cependant, 9 d'entre eux, ont lié le manque des apprentissages chez les apprenants à l'écart entre la LM et la langue cible. Enfin, 7 ont cru que le manque de désir empêche les apprenants d'acquérir leurs savoirs.

❖ **Question 10** : Que pensez- vous de la LM ? est un moyen :

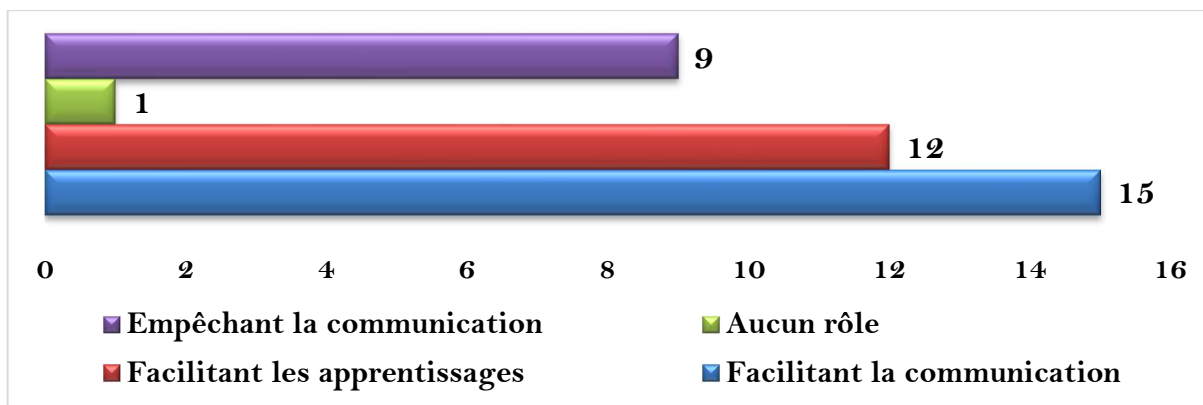


Figure n°11 : Graphique représentant les fonctions de la LM

❖ **Commentaire :** Afin d'identifier quelques fonctions de la LM, 12 enseignant(e)s ont répondu qu'elle s'agit d'un facilitateur des apprentissages, tandis que 15 ont répondu qu'elle rend aisé la communication, tandis qu'un seul professeur a dit qu'il n'a pas de rôle. En revanche 9 personnes disent que la LM empêche la communication au sein de la classe.

Question 11 : Que proposez-vous pour améliorer le processus d'enseignement- apprentissage chez vos apprenants non-amazighophones ?

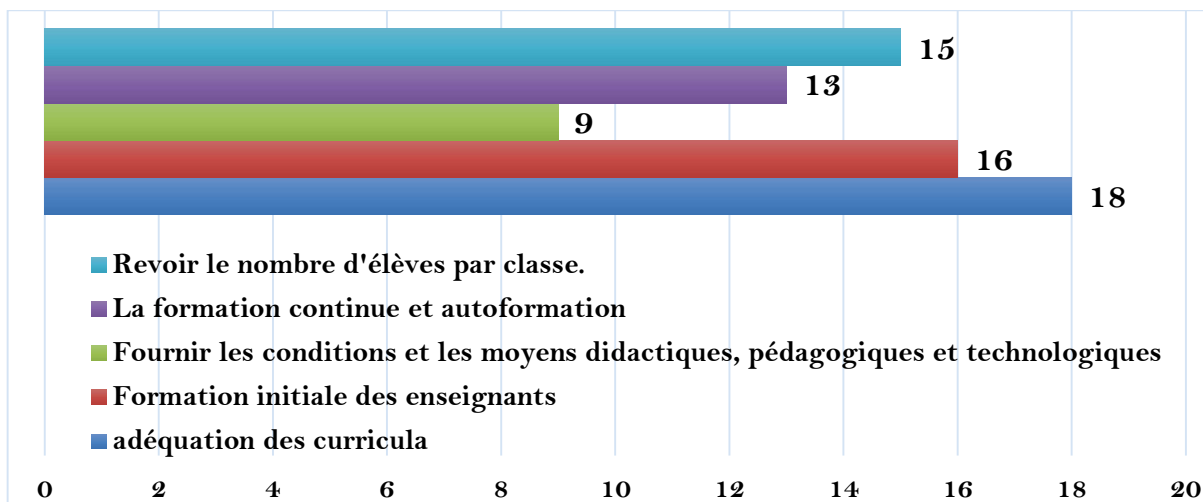


Figure n°12 : Graphique représentant les suggestions permettant d'améliorer les apprentissages auprès des non-amazighophones.

❖ **Commentaire :** En ce qui concerne les suggestions pour améliorer l'apprentissage des apprenants non-amazighophones, 18 enseignants, ont suggéré que le moyen le plus efficace est d'adapter les curricula, tandis que 16 enseignants ont noté que la formation initiale des enseignant(e)s et 13 demande une formation continue et autoformation des enseignant(e)s permettront d'améliorer les pratiques enseignantes. Alors que, 9 professeurs ont proposé l'obligation de fournir des



conditions et des moyens didactiques pour cette fin. Parmi eux 15 ont proposé de revoir la surpopulation des élèves dans les classes.

2.4. Discussion et implications

L'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire, révèle que la plupart des enseignant(e)s utilisent la langue amazighe comme langue de l'enseignement tant que langue enseignée, et pratiquent l'AC pour gérer les tâches et dépasser les situations de blocage. En effet, la majorité des enseignants ont déclaré que leurs apprenants non-amazighophones font le recours à la LM, comme moyen et stratégie qui leurs facilite les tâches lors des apprentissages.

La LM servi à la communication et à l'apprentissage, elle sert à débloquer la communication et de rendre l'information, chez les non-amazighophones, plus compréhensible. Ce que F.Cicurel appelait le « *schéma facilitateur* » qui consiste en ce que « *le participant le plus compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir* ». (2001 :54).

Néanmoins, une autre attitude, Garabedian et Lerasle, confirment que la L1 est considérée « *comme élément perturbateur voire bloquant à l'acquisition de la L2* » (1998 : 439). Toutefois, le recours à l'AC par les enseignant(e)s, c'est pour soutenir les apprenants, et pour gérer la situation de l'enseignement-apprentissage. En effet, il faudrait souligner que le recours à la LM pourrait contribuer à l'optimisation des apprentissages d'une langue cible (cas de l'amazighe pour les non-amazighophones), et à l'accomplissement des objectifs fixés au préalable. Malgré les contraintes liées à la surpopulation en classe et à l'insuffisance de l'horaire consacré à *tizlit*, et aussi à l'hétérogénéité du groupe classe dont il y a des amazighophones et des non-amazighophones⁸ (cf. Achahboun, 2025 :96).

L'AC est considérée, le plus souvent, comme une stratégie de l'enseignement, les enseignant(e)s font le recours à la l'AC pour : Gérer la classe ; Reformuler ; Renforcer la compréhension, Traduire, ...etc. Le passage d'une langue à l'autre permet aux interlocuteurs « *d'établir un climat de confiance et de convivialité facilitant la relation pédagogique* » (Frédéric, A., 2008 :32). Toutefois, il faut admettre que l'enseignant contrôle le déroulement du processus de l'enseignement,

⁸ Arabophones et/ou Darijophones.



et qu'il est naturel d'examiner ses stratégies et son usage de l'AC au cours des leçons dans la classe de l'amazighe.

Le recours à l'alternance codique (AC) durant les cours de langue seconde et/ou étrangère varie considérablement. De plus, les curricula du système éducatif marocain ne soutiennent pas cette pratique, car il n'existe aucun document officiel qui précise explicitement le rôle de l'AC dans les classes de langues non natives. Ainsi, durant les leçons, les enseignant(e)s utilisent l'AC pour des motifs tant didactiques que pédagogiques. Cette utilisation stratégique leur permet d'adapter les enseignements aux besoins linguistiques variés de leurs apprenants, favorisant ainsi la compréhension et l'acquisition des compétences langagières, ainsi qu'une interaction plus riche et participative.

Conclusion et recommandations

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le Maroc est passé d'un état monolingue à un état officiellement bilingue arabo-amazighe. Ce bilinguisme, également, fondé sur la valorisation et la richesse linguistique du pays.

Nous postulons, dans le cadre de cette recherche, que le recours à l'alternance codique permet d'atteindre l'efficacité de la communication tant du côté des apprenants, pour qu'elle peut servir de « *langue d'appui* » (Castellotti, 2001), ainsi que des enseignants. Si certains enseignant(e)s utilisent la langue cible et invitent leurs apprenants à faire de même, d'autres recourent à la langue maternelle et considèrent normal que les apprenants puissent passer par cette interlangue dans le processus de l'apprentissage d'une langue cible.

L'alternance codique est une pratique efficace au cours des séances de l'amazighe dans les classes de 5^{ème} année du cycle primaire. Pour la plupart des enseignant(e)s, le recours à cette pratique permet au groupe classe de dépasser les obstacles sur le plan communicationnel et épistémologique, confirmant la 1^{ère} hypothèse. Quant à, la langue maternelle, elle facilite les tâches aux non-amazighophones, et rend aisé l'acquisition des compétences de base, communicationnelle ou autres. L'alternance codique s'avère une stratégie communicationnelle et didactique, qui permet de mieux gérer la relation pédagogique dans sa globalité au sein des classes de la langue amazighe, conformément à la 2^{ème} hypothèse.



Cependant, généraliser la langue amazighe au cycle primaire marocain présente des défis pédagogiques et didactiques (Boukous, 2007 ; Agnaou, 2009), notamment pour les non-amazighophones. Quant au curriculum, il est indispensable de revoir les curricula et les programmes, et d'adopter de nouvelles méthodes de l'enseignement des langues secondes dans le monde, tout en visant le satisfait de leurs besoins en terme de communication et d'acquisition. D'autant, qu'il fallait s'intéresser aux langues natales et aux compétences plurilingues des apprenants acquises dans leur contexte familial et social, qui peuvent jouer un rôle important dans l'appropriation d'une langue seconde ou cible.

Dans cette optique, une perspective à envisager serait de promouvoir des formations continues pour les enseignants, axées sur les approches pédagogiques innovantes et l'utilisation efficace de l'alternance codique. Cela favoriserait une meilleure intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain et permettrait d'adapter les méthodes d'enseignement aux réalités linguistiques et culturelles des apprenants. En renforçant les capacités des enseignants, on pourrait non seulement améliorer l'enseignement de l'amazighe, mais également contribuer à une valorisation plus large de la diversité linguistique au Maroc.



Bibliographie :

ABOUZAID, M. (2011). *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique*. Thèse de doctorat sous la direction de J. Billiez, Université de Grenoble.

ACHAHBOUN, R., (2025). « De l'impact de l'approche multisensorielle sur l'enseignement-apprentissage du lexique scolaire en amazighe dans le contexte marocain ». *مؤتمرات وندوات*, 105-85. *مجلة عطاء للدراسات والأبحاث*.
<https://journals.imist.ma/index.php/Atae/article/view/3137>

AGNAOU, F., (2009a). « Curricula et manuels scolaires : pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain ? ». *in Asinag 3*, Rabat, Publications de l'IRCAM, pp. 109-126.

ASKOUR, S., (2023). « L'alternance codique dans l'enseignement du français langue étrangère au cycle primaire : entre transmission du savoir et stratégie communicationnelle ». *Revue Didactica*, Vol. 1, N°1, pp.143-166.

BENAMAR, R., (2014). « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère ». *Multilinguales* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne le 03 juin 2014, consulté le 17 mars 2024. URL :
<http://journals.openedition.org/multilinguales/1632> ; DOI :
[10.4000/multilinguales.1632](https://doi.org/10.4000/multilinguales.1632)

BESSE, H., & GALISSON R., (1980). *Polémique en didactique*, Clé international, Paris.

BESSE, H., (1987). « Les langues et leur enseignements-apprentissage ». *travaux didactique du FLE*, n°17, pp.37-55.

BOUKOUS, A., (2016). *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone*. EME Éditions (Vol. 42). Cahiers de linguistique, 286p.

CASTELLOTTI, V., (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Collection Didactique des langues étrangères, CLE International, Collection DLE. Paris, 124p.



CAUSA, M., (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère*. Berne, Peter Lang, Suisse, 294 p.

CICUREL, F., (1994). « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1, pp.103-118.

CUQ, J-P., (2003, (Dir)). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. CLE international, V1, Paris, 303 p.

EHRHART, S., (2002). « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». in *Actas proceedings II simposio international bilingüismo*, Université de Vigo, Spain, pp. 1411-1423.

FREDERIC, A., (2008). « Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue ». *Recherches et ressources en éducation et formation* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 24 avril 2020, consulté le 10 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rref/870> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rref.870>

GALISSON, R. ; & COSTE, D., (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris, 612 p.

GARABEDIAN, M., & LERASLE, M., (1998). « L'alternance codique, la double contrainte ». *étude de linguistique appliquée* n°108, pp. 433-444.

GRANDGUILLAUME, G., (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Editions G.-P. Maisonneuve et Larose, Paris, 214 p.

MATTHEY, M., et MOORE, D., (1997). « Alternance des langues en classe : pratiques et représentation dans deux situations d'immersion ». TRANEL. N°27, Paris : *CLE International*, pp. 63-68.

MOORE, D., (2012). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 09 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4912> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4912>



PUREN, C., (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International, Paris, 448 p.

QUIVY, M., & TARDIEU, C., (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Ellipses, 2^{éd}, Paris, 304 p.

SIMARD, C., *et al*, (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, 464 p.

ZIAMARI, K., (2008). *Le code-switching au Maroc, l'arabe dialectal au contact du français*. L'Harmattan, Paris, 294 p.