

L'activité questionnante en L1 en classe de français en début d'apprentissage



Nabila Maarfia

Doctorante, Université Badji-Mokhtar, Annaba, Algérie

Résumé : Cet article se penche sur le questionnement L1 (ici l'arabe) chez l'enseignant durant le cours de français en 3^{ème} année primaire. Il s'agit d'une étude comparative de trois groupes-classe socio-culturellement contrastés. Après l'observation, l'enregistrement de cours dans des situations authentiques, la transcription des données orales et enfin leur analyse, nous avons essayé de mettre en évidence les formes et les fonctions des questions en L1 et de cerner l'impact de l'appartenance socioculturelle des élèves sur le changement de code chez l'enseignant en classe.

Mots-clés : Interaction - questionnement - alternance des langues - accès au sens.

الملخص: يهتم هذا المقال باللجوء إلى اللغة الأولى (هنا العربية) لدى المعلم عند طرح أسئلته أثناء درس اللغة الفرنسية في الصف الثالث ابتدائي. وهو عبارة عن دراسة مقارنة لثلاث أقسام متباينة اجتماعيا وثقافيا. بعد المراقبة، وتسجيل الدروس في حالات أصيلة، ونسخ البيانات الشفوية، وأخيرا تحليلها، حاولنا التعرف على الأنماط والوظائف المتكررة التي للأسئلة باللغة الأولى، و أثر الخلفية الاجتماعية والثقافية للتلاميذ على تناوب اللغات لدى المعلم. **الكلمات المفتاحية:** التفاعل - الاستجاب- تناوب اللغات - الوصول إلى المعنى.

Abstract: This article focuses on the teacher questions in L1 (here Arabic) during the French course at the third year of primary school. This is a comparative study of three contrasted socio-cultural groups-classes. After observation, recording of courses in authentic situations, transcription of oral data and finally data analysis, we have tried to identify the recurrent forms and functions of questions in L1 and the impact of socio-cultural background of students on the code change by the teacher.

Keywords: Interaction - questioning - alternating languages - access to meaning.

Introduction

Notre recherche de magister (2007) nous avait permis de constater que le recours à la L1 est presque inévitable en début d'apprentissage d'une langue étrangère, qu'il est étroitement lié au niveau des élèves, rejoignant en cela l'idée de M. Causa (2007)¹, selon laquelle d'une manière générale, si, chez les apprenants, et cela tant en situation d'acquisition qu'en situation d'apprentissage, le recours à la L1 tient principalement à un manque de maîtrise en L2 et intervient donc pour résoudre des problèmes de communication, chez l'enseignant, l'emploi de cette dernière a pour but de résoudre

principalement un problème pour l'autre et non pas pour soi-même.

Cet article² se penche sur le recours à la L1 dans l'activité questionnante chez l'enseignant algérien de français en troisième année primaire (élèves en début d'apprentissage de cette langue), afin de mettre en évidence les raisons de l'emploi de L1, sa relation avec la manière de faire de l'enseignant et l'origine socioculturelle du groupe-classe ainsi que son impact sur la progression ou la stagnation du cours.

Méthodologie

Notre approche, de nature qualitative, se veut compréhensive et s'inscrit dans une démarche de type ethnographique, qui consiste, selon F. Cicurel, « à porter attention aux activités effectives, observables en situation » (2011 : 324) et, « à partir du recueil de données empiriques et *naturelles* prélevées dans des contextes d'enseignement variés, à observer des fonctionnements langagiers et discursifs » (*Ibid.*).

Pour recueillir ces *données naturelles*, c'est-à-dire non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête, nous avons recouru à l'observation non participante, où le chercheur qui prend la classe comme objet d'analyse n'est pas partie prenante de l'action d'enseignement mais en est l'observateur³.

Même si notre recherche est de nature qualitative, comme souligné plus haut, nous avons également recouru accessoirement à des données de type quantitatif qui permettront de mettre en évidence les récurrences et les fréquences, même si l'aspect quantitatif n'est pas pour nous un objectif en soi mais un moyen en vue de recueillir des données statistiques sur ce phénomène qu'est la question durant les échanges en classe de langue à même de nous aider à mieux comprendre.

Nous avons donc procédé à une observation du fait linguistique retenu pour notre recherche, à savoir le questionnement didactique, et plus particulièrement celui en L1, dans sa mise en fonctionnement effective par les sujets communicants, lors de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage, donc en contexte et dans leur dimension interlocutive.

Pour ce faire, nous avons choisi trois classes sociologiquement contrastées, où nous avons mené notre observation pendant un semestre à raison d'une semaine par école, une fois tout les deux mois. Ce qui nous a permis l'enregistrement de 27 heures de cours, dont nous avons retenu et transcrit et découpé en séquences 03 séances de une heure chacune pour chaque enseignante.

Pour ce qui est des lieux observés, nous avons choisi trois écoles primaires au niveau de la ville d'Annaba, grande métropole côtière de l'Est algérien. Le premier établissement est situé en ville, dans le Quartier Beauséjour, où sont scolarisés des élèves issus de famille socio-culturellement favorisées et qui dans leur grande majorité utilisent à la maison le français comme deuxième langue vernaculaire à côté de l'arabe, le second dans la Cité Errym, à la périphérie, récemment créée, rassemblant des familles d'universitaires, de cadres et d'anciens résidents d'habitations précaires et le troisième dans la Cité Sidi-Salem, située dans la banlieue. Pour ce qui est de ce dernier, il s'agit d'un milieu défavorisé : une petite commune administrative conséquence de l'exode rural et dépendante de la ville, caractérisée par des habitations précaires.

Nous avons opté délibérément pour des terrains socio-culturellement contrastés dans le but de voir, entre autres, si cela avait un impact sur les le type de questions utilisées par les enseignants et les « stratégies » d'enseignement auxquelles ils ont recours et éventuellement la nature de la participation des apprenants.

Après dépouillement du corpus nous avons répertorié 537 questions dont 41 en alternance des langues (33 du côté de l'enseignant et 8 du côté de l'élève). Nous nous sommes penchée sur ces dernières et les avons analysées de près pour voir :

- la place de la L1 dans l'activité questionnante,
- si l'enseignant y recourt en reformulation inter-linguistique ou s'il pose ses questions directement en L1,
- s'il s'agit d'un arabe « standard » ou « vernaculaire ».
- l'impact de l'appartenance socioculturelle des élèves sur le recours à la L1.

1. Les alternances codiques chez les trois enseignantes

Pour ce qui est du 1^{er} sous-corpus « Beauséjour », milieu favorisé socio-culturellement et dont les élèves ont déjà eu un contact avec le français avant l'école, nous n'avons relevé que quatre cas d'alternance codique, dont trois chez les élèves, que nous ne prendrons en considération dans le cadre de cet article puisque nous nous intéressons ici au questionnement de l'enseignant. L'enseignante (E1) de ce groupe-classe n'a recouru au changement de code qu'une seule fois, sans en être l'initiatrice, mais en reprenant seulement la question en L1 posée par un élève.

Extrait 1

E1_S2_94 Mehdi : Madame le moineau en arabe *elghourab* ?

E1_S2_95 E : moineau *elghourab* !? Non *ghourab* c'est le corbeau / c'est clair / vous

pouvez chercher qu'est-ce ça veut dire en arabe le mot moineau avant les vacances / vous me dites / d'accord !

Son intervention se limite à la réponse, en reprenant la question de l'élève en écho « **moineau *elghourab?*** », pour l'informer et lui demander de chercher seul le nom en L1 de l'oiseau en question.

En ce concerne le 2^{ème} sous-corpus « Cité Rym », dont les élèves sont issus dans leur majorité de milieux socioculturels moyens, l'enseignante (E2) alterne les langues à quatre reprises. Nous donnons comme exemple la transaction suivante :

Extrait 2

E2_S1_100 E : voilà ! Regardez le panneau de signalisation hein ! / regardez c'est le feu ... vert ? Hein ! Quelle couleur ?

E2_S1_101 e₄ : rouge

E2_S1_102 E : rouge / cela signifié quoi ?

E2_S1_103 e₄ : moi Madame

E2_S1_104 E : lorsque le feu est rouge a : Lina *ha* ! **Lorsque le feu est rouge *ouech maanaha adhia*** a : Lina ? (qu'est-ce que ça signifie Lina ?) **hein ! Lina sur la route *taqtaai benti* ?** (tu traverses ma fille ?) quand on ne trouve pas le rouge tu traverses la route a : Lina ou tu t'arrêtes?

E2_S1_105 Lina : t'arrête.

A première vue, cette marque transcodique pourrait nous faire penser à une *équivalence métalinguistique*, selon la forme de base proposée par M. Causa (2003 : 74) « X signifie Y » où X représente le mot dans la L2 et Y le mot dans la L1, la relation étant alors faite entre signe inconnu (en L2) et signe connu (en L1). Mais en fait, ce qu'elle entend par « cela signifie quoi ? », est la signification par rapport au code de la route et non par rapport au code linguistique. Sans attendre, elle reformule sa question en *auto-reformulation auto-déclenchée* avec alternance codique, par ajout d'information, sous forme de Q *intonative à alternative en L1* pour faciliter la réponse, « *hein ! Lina sur la route *taqtaai benti* ?* (tu traverses ma fille ?) », suivie d'une *reformulation auto-déclenchée interphrastique* en L2, en délimitant encore plus la situation « **quand on ne trouve pas le rouge** », sous forme de Q *intonative à alternative*, « *tu traverses la route a : Lina ou tu t'arrêtes?* ».

Soulignons que tous les cas de recours au questionnement à la L1 chez cette enseignante se sont effectués durant la même séance et dans la même séquence, ce qui nous fait penser à une difficulté liée à la tâche. L'enseignante y recourt peut-être parce que

les questions appartiennent à un niveau cognitif supérieur. Dans l'exemple ci-dessus, il s'agit d'une demande d'explication, une mise en correspondance entre le panneau de signalisation et le comportement à adopter par les utilisateurs de la route, qui se fait à travers un discours nécessitant un savoir concernant le code de la route et une compétence à le dire en L2.

Enfin, pour ce qui est du 3^{ème} sous-corpus « Sidi-Salem », dont les élèves appartiennent à un milieu socio-culturellement défavorisé, le recours à la L1 est le plus important (28 sur 33). On peut y répertorier toutes les formes que peut prendre l'alternance codique en situation d'enseignement /apprentissage, à travers les traces linguistiques de surface, les stratégies lorsqu'elles existent, qu'elles soient discursives, communicatives ou interactionnelles, et dont l'enseignant dispose pour transmettre des connaissances et créer ou maintenir l'interaction. Cette enseignante (E3) a recouru au changement de code avec un taux de 20% de l'ensemble du sous-corpus soit 28 sur 141.

Nous pouvons alors nous demander pourquoi cette enseignante alterne les langues? De quel type sont ces alternances ? Quelle fonction remplissent-elles?

Pour y répondre, nous rappellerons ici le point de vue de V. Castellotti (1997 : 404), qui explique que les enseignants emploient la L1 d'abord et surtout pour présenter le contenu et les objectifs, pour donner des explication d'ordre linguistique ou culturel ou de commentaire, notamment méthodologique, dont ils jugent qu'il serait sans doute trop long ou alors trop difficile de les formuler en L2 vue la capacité de compréhension des élèves.

Ensuite, et toujours selon cette auteure, le niveau de maîtrise de la langue étrangère par les apprenants joue aussi un rôle. Dans le cas d'un public en début d'apprentissage (comme c'est ici le cas), un niveau insuffisant en L2 ne permettrait l'accès au sens des énoncés en L2 produits par l'enseignant qu'au prix d'un gros travail d'explication de la part de ce dernier. Il s'agit donc à travers le recours à la L1, de faire une économie de temps et d'attention pour mieux se concentrer sur les enjeux prioritaires de la séquence : faire accéder les élèves au sens d'un document, les aider à s'exprimer à leur tour....

2. Formes des questions en L1 chez E3

Nous allons à présent focaliser notre attention sur ce corpus particulier que nous pouvons caractériser d' « enseignement bilingue », du fait du taux important des recours à la LM, que ce soit du côté de l'enseignant ou même de l'apprenant. Nous traiterons ici d'un phénomène linguistique circonscrit, à savoir les passages d'un code à l'autre dans le discours de cette enseignante, dans la mesure où il constitue une

stratégie communicative d'enseignement parmi tant d'autres citées par F. Cicurel dans son article intitulé « Le schéma facilitateur » (1994).

Pour ce qui est de la notion de « stratégie », nous adoptons la définition avancée par M. Causa qui la décrit comme

« l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, ici la transmission des données en langue cible et, en même temps la résolution des problèmes communicatifs qui dans ce cas précis tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence ». (2003 : 69)

Nous sommes ici face à deux systèmes linguistiques : celui de la L1 (ici l'arabe dialectal ou de scolarisation), qui est interiorisé par les deux locuteurs de l'espace-classe (du fait que l'enseignante est une non-native de la L2), et celui de la langue cible (le français) qui, soit a été appris antérieurement (pour l'enseignant), soit est en voie d'apprentissage (apprenants-novices). Ces deux systèmes sont employés par l'enseignante soit dans le *discours régulateur* (Willis, 1992)⁴, (gestion de la classe, traitement des relations interpersonnelles entre enseignant et apprenant...), ou alors dans le *discours constitutif* (Ibid.), lors de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage.

Dans le cas de E3, nous ne pouvons pas parler de stratégies choisies, car, selon F. Cicurel, « pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait intention stratégique, choix entre plusieurs possibles, calcul » (2002 : 08). On pourrait ici, pour revenir à Cicurel, plutôt parler de tactique : « La tactique, (elle), ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufille, s'apparente à la ruse. Ainsi, la classe de langue voit la mise en place de pratiques qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, qui surgit dans le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions » (Ibid.).

Nous allons maintenant essayer de voir les formes que prend le questionnement didactique en alternance codique chez cette enseignante et, pour ce faire, nous avons opté pour la typologie de M. Causa (2003 : 72).

2.1. La mise en correspondance bilingue

Elle s'exprime à travers des expressions comme « en français on dit / en Lx on dit ». Comme il s'agit d'un processus qu'on utilise dans l'explication, la définition, nous n'avons trouvé qu'un seul exemple où cette forme est employée et qui permet ici à l'élève de faire le lien avec la date du jour et ce dont on parle, « la date qui est liée aux évènements »

Extrait 3

E3_S3_280: les arbres fruitiers *yaani* (c'est-à-dire) qui nous donnent des fruits / *taati :na el faouakh* / alors quelle est la date de la journée de l'arbre ?// la date *kima bel aarbia* (comme en arabe) / la date / *ettari:kh* / la date ?

E3_S3_281 e₁ : Madame *kima tarikh elyaou:m* (c'est comme la date d'aujourd'hui)

L'enseignante recourt à la mise en correspondance bilingue pour expliquer le mot « date » qui selon elle, pourrait empêcher les élèves d'accéder au sens de la question ((quelle est la date de la journée de l'arbre ?)) qui est une *question avec mot interrogateur* de vérification. Sans attendre elle traduit le mot : la date / *ettari:kh*, en le faisant explicitement ((la date *kima bel aarbia* (la date comme en arabe). Cette stratégie donne ses fruits immédiatement : l'élève a effectué un travail de mémorisation et fait le lien entre le mot « date » et celui qu'il a l'habitude d'entendre, qui fait partie du rituel d'ouverture de chaque séance, « La date du jour ».

2.2. Les équivalences

Causa divise les équivalences en alternances en deux catégories : les équivalences auto-déclenchées et les équivalences hétéro-déclenchées (2003 :74).

Les premières sont moins fréquentes et prennent leur origine chez l'enseignant qui y recourt de manière spontanée dans son propre discours, sans une demande explicite de l'apprenant, et sans que ce dernier ne soit indirectement impliqué dans son déclenchement. L'équivalence prend alors une valeur préventive et est employée pour faciliter la compréhension. Ici, « seul l'enseignant provoque la mise en œuvre du procédé métalinguistique (ainsi que le changement de code) » (M. Causa, 1997).

Dans le second cas, le recours à ce procédé en alternance codique est provoqué directement par l'enseignant ou l'apprenant. Ces équivalences « permettent de voir que les deux interlocuteurs peuvent être investis au même titre - qui plus est simultanément - dans la même opération métalinguistique » (M. Causa, 1997).

L'équivalence initiée par l'enseignant a une valeur préventive : voulant s'assurer que le mot nouveau a bien été compris, il demande aux apprenants son équivalent dans leur langue maternelle.

La fonction dominante de l'équivalence est dans la plupart des cas acquisitionnelle où elle facilite l'entrée et /ou la mémorisation de nouvelles données par la correspondance explicite qu'elle établit entre le terme en langue cible et celui en langue source (et vice-versa). Mais elles peuvent aussi recouvrir une fonction communicative. Dans ce corpus les équivalences métalinguistiques apparaissent 5 fois et représentent 18,5% du corpus des questions en alternance codique. Le terme *équivalence métalinguistique*

est utilisé en tant que procédé aidant à établir une « homologie » entre deux termes concernés (Causa, 2003 : 74).

Extrait 4

E3_S3_280 E : les arbres fruitiers *yaani* (*c'est-à-dire*) qui nous donnent des fruits / *taati :na el faouakh* / alors quelle est la date de la journée de l'arbre ?// la date kima be aarbia (comme en arabe) / la date / *ettari:kh* / la date ?

Nous avons dans cet exemple une équivalence auto-déclenchée où le recours à la langue source de la part de l'enseignant est spontané, sans demande explicite de l'apprenant. La raison de son emploi, selon M. Causa, lorsqu'il s'agit d'un mot, d'une expression jugée trop périphériques dans l'activité en cours, est pour lever une ambiguïté. E qui arrive à la fin de son cours et n'est pas sûre que tous les élèves ont saisi le sens du mots « fruitiers » alors que la leçon justement porte sur les arbres fruitiers et les arbres non fruitiers recourt à la L1 pour clarifier et s'assurer de la compréhension.

2.3. Les activités de reprise

Les activités de reprise en alternance codique comprennent deux opérations linguistiques : la *répétition* (ou *réitération*) « sans qu'aucune modification linguistique n'affecte le verbal » (Vion, 1992 : 215), et la *reformulation*, qui est la reprise modifiée de l'élément précédemment énoncé.

2.3.1. Les répétitions

Pour D. Coste, l'*alternance de répétition* est une alternance qui reprend d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre ; cela peut être une alternance de reformulation, de résumé, de traduction dans certains cas. Nous n'avons trouvé qu'un seul cas de répétition autodéclenchée dans notre corpus, suite à une incompréhension de la question (puisqu'un seul élève s'est prêté à la réponse). Après la reformulation de la Q en L2, E procède à sa traduction en L1.

Extrait 5

E3_S3_85 E : bravo ma chérie ! / *arouahi nbousk* (viens que je t'embrasse) / y a des olives vertes et des olives noires et des olives violets / *qu'est-ce qu'on fabrique aussi avec les olives ? C'est tout ! / Qu'est-ce qu'on fabrique ?*

E3_S3_86 e₁ : Madame !

E3_S3_87 E : *oueche idirou bih ? (qu'est-ce qu'ils font avec ?)*

2.3.2. Les reformulations

L'unique exemple de ce corpus se manifeste sous forme de *reformulation auto-déclenchée* initiée par l'enseignante. Il s'agit d'une *reformulation* très proche de la catégorie des *répétitions*, avec ajout d'un élément complémentaire (la dame en **tablier blanc**) qui sert à faciliter la compréhension de la question, ce qui donne ses fruits immédiatement ((107 e₅ : Madame ! la maîtresse !)).

Extrait 6

E3_S3_106 E : *ouyen houa livre ? // c'est pas grave / **haya** ça y est la page ? / je regarde a' youssef ! / regardez ! / qui est cette dame ? / hein ! / regardez qui est cette dame-là ? / D'abord **chkoun hia hadi** la_dame en tablier blanc ? ((qui est cette dame en tablier blanc ?))*

E3_S3_107 e₅ : Madame ! la maîtresse !

E3_S3_108 E : c'est la maîtresse ! / c'est très bien / c'est...

2.4. Le parler bilingue

C'est la catégorie la plus représentée dans ce sous-corpus « Sidi-Salem » et qui regroupe les interjections et les incises.

2.4.1. Les interjections

Ce sont de petits mots utilisés à l'oral qui, selon Maurer (1997 : 481), aident à gérer la communication ce sont aussi des « *continuateurs* qui servent à la personne qui parle, à choisir les mots qu'elle va utiliser, à se donner le temps de la réflexion sans laisser de place au silence » : on les appelle aussi *exclamations* et *régulateurs d'interaction* (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 188),

Extrait 7

E3_S1_69 E : C'est très bien / encore / **haya!** (allez !) / j'ajoute des points pour les enfants qui travaillent / **haya** ! (allez !) encore !

2.4.2. Les incises

Elles se produisent lorsqu'un pendant qu'un énoncé E₁ est en cours d'énonciation, apparaît un autre énoncé E₂ qui n'est pas au même niveau intonatif que lui. [...] La continuation du discours après E₂ est désignée par E₃. » (Delomier et Morel, 1986 : 36).

Extrait 8

E 3_S1_261 E : Oui c'est bien / donnez-moi des mots avec « s » / *des phrases khir* (des phrases c'est mieux)

E 3_S1_262 e_i : Zakaria !

Extrait 9

E 3_S1_224 e₆ : Secoue la brosse !

E 3_S1_225 E : *Aatouni* (donnez-moi) un ordre encore !

E 3_S1_226 e₇ : xxx ((il a fait le geste de laver les mains))

E 3_S1_227 E : Lave tes mains avant de manger

Dans ces cas et bien d'autres, similaires, présents chez cette enseignante, cette dernière enchasse des mots en L1 puis poursuit dans la langue matrice qui est le français. Nous pensons qu'elle agit en tant que *locuteur bilingue* et non en tant que *enseignante bilingue* (nous empruntons ces deux expressions à M. Causa (1997)).

2.4.3. L'alternance *codique* « pure »

On parle d'*alternance codique* « pure » lorsque l'on observe des séquences - ici plus fréquentes que ce à quoi nous nous attendions - où l'enseignant passe à l'autre langue sans aucune marque intonative et/ou énonciative particulière pour revenir, ensuite, à la LC. Elle se manifeste donc dans les séquences où le passage d'une langue à l'autre n'est pas marqué et où on ne peut parler d'activités de reprise, ni d'achèvement.

Extrait 10

E 3_S1_164 E : Fodil ne cours pas / *ouech tgouilha bel arbia* Sonia ? (qu'est-ce que tu lui dirait en arabe Sonia ?)

E 3_S1_165 e : Sonia *la tajri* ! (ne cours pas)

E 3_S1_166 E : *Uu mmbaad* (et après) ?

E 3_S1_167 e : xxx

E 3_S1_168 E : *amchi aala: errassi:f / faouq errassi:f* (marche sur le trottoir)

E 3_S1_169 e : marche

E 3_S1_170 E : Sonia cours !

E 3_S1_171 e : Sonia ! ne cours pas *marche sur le trottoir* !

En 164, E après avoir remarqué que l'élève répète la phrase sans comprendre le sens, lui pose une question en alternance *codique interphrastique, auto-déclenchée de vérification* pour s'assurer de la bonne compréhension du message.

3. Fonctions de l'alternance codique dans les questions

Nous allons maintenant essayer de voir quelles fonctions remplissent ces questions en alternances dans la classe.

3.1. Les questions en alternances qui favorisent la communication

Extrait 11

106 E : *ouyen houa livre ?* (où est le livre ?) // c'est pas grave / *haya* ça y est la page ? / je regarde a' *youssef* ! / regardez !

Extrait 12

249 e₂ : Traverse au passage au passage protégé

250 E : *Ouech bikoum ?* (qu'est-ce que vous avez ?) ((les élèves ont mal lu la phrase)) / le passage où il y a les bandes ↑

251 e : Passage piétons

3.2. Les questions en alternance codique au service de l'enseignement

Une des fonctions principales de l'alternance codique dans les contextes scolaires observés semble être de favoriser la construction du sens en L2, grâce à plusieurs opérations auxquelles les élèves comme les enseignants font appel. La langue dominante peut alors varier, d'un échange à un autre (V. Castellotti. 1997 : 406-407) :

Extrait 13

100 e₅ : où vas-tu Manil

101 E : voilà très bien

102 e₆ : je vais de la poste

103 E : *je vais de ? hna 'de' maktouba ?* (ici c'est écrit 'de'?)

104 e₆ : non / Je vais à la poste

Suite à une réponse incorrecte sur le plan linguistique, l'enseignante reprend la

réponse avec une intonation montante ((je vais 'de' ?)), sous forme de *question intonative en écho* pour marquer son étonnement, attirer l'attention de l'élève sur son erreur, puis elle pose une autre *question intonative de vérification* en alternance des codes ((hna 'de' maktouba ?)) pour expliquer l'erreur. L'élève se rappelant l'usage habituel de la préposition ratifie ce que dit l'enseignante et corrige : ((Je vais à la poste)).

Extrait 14

E3_S1_79 e₈ : Samedi / y allé à l'école

E3_S1_80 E : Samedi y allé ? / *anta maandekch kelma:t fi:houn* « s » ? (tu n'as pas de mots qui contiennent « s ») *ouaale:h* ? « la pluie » *fi:ha* « s » ? (pourquoi il y a un 's' dans « la pluie » ?

Dans cet exemple, pour montrer que la réponse est mal enue, E reprend en 80, l'énoncé d'abord en écho puis elle le renforce par le biais d'une *alternance interphrastique auto-déclenchée*. Elle revient enfin en rétroaction pour rappeler, et d'une manière plus explicite, l'erreur commise en 70 lorsque l'élève a donné le mot « pluie » comme mot contenant la lettre « s », en posant une *Q fermée intonative en alternance codique interphrastique, auto-déclenchée* pour régler un problème d'incompréhension.

4. De quel arabe s'agit-il ?

Comme nous l'avons déjà signalé, nous retrouvons plus de 40 questions en LM dans l'ensemble du corpus, où l'enseignant recourt soit à l'arabe dialectal soit à celui de scolarisation ou aux deux en même temps.

Sur la base de notre recherche de magister, nous avons pu constater que lorsque l'enseignant interroge en arabe de scolarisation, c'est qu'il est conscient de la situation de communication et qu'il est toujours concentré sur la matière, ce qui relève selon Coste (1997 : 399) des « *alternances d'apprentissage* ». Ce recours se fait en tant que stratégie d'accès au sens parmi tant d'autres telles que le para-verbal et/ou le non-verbal. Toutefois, s'il le fait en arabe dialectal, cela fait penser à une communication ordinaire, en « *alternance d'usage* » (Coste, *ibid.*) où l'objectif serait référentiel et non linguistique, ce qui explique une volonté de faire passer malgré tout le message.

On peut cependant constater chez E2 et E3 un usage de la variété dialectale même pour le *discours constitutif*, c'est-à-dire que l'on retrouve souvent des *alternances d'usage*, qui sont en principe le propre de la communication ordinaire à la place et au lieu de l'*alternance d'apprentissage*.

Extrait 2

E2_S1_104 E : lorsque le feu est rouge a : Lina *ha ! Lorsque le feu est rouge ouech maanaha adhia* a : Lina ? (qu'est-ce que ça signifie Lina ?) *hein ! Lina sur la route taqtaai bent* i ? (tu traverses ma fille ?) quand on ne trouve pas le rouge tu traverses la route a : Lina ou tu t'arrêtes?

Extrait 5

E3_S3_87 E : *ouech idirou bih ? (qu'est-ce qu'ils font avec ?)*

Extrait 10

ouech tgouilha bel arbia Sonia ?

Extrait 14

E3_S1_80 E : Samedi y allé ? / *anta maandekch kelma:t fi:houn* « s » ?

De même que nous retrouvons des fois les deux variétés en même temps :

Extrait 4

E3_S3_280 E : les arbres fruitiers *yaani* (c'est-à-dire) qui nous donnent des fruits / *taati :na el faouakh* / alors quelle est la date de la journée de l'arbre ?// la date kima be aarbia (comme en arabe) / la date / *ettari:kh* / la date ?

Ce qui est dû probablement au style des deux enseignantes et au type de public. Il s'agit ici qu'une question très importante qui mériterait d'être approfondie.

Conclusion

Parlant des alternances en classe de langue, Diana Lee Simon souligne que les études montre(nt) que les AC qui se produisent dans l'interaction pédagogique ne sont de loin pas aléatoires. Qu'elles soient conscientes ou inconscientes, elles sont significatives dans ce sens qu'elles correspondent à la négociation de différents niveaux d'interaction et sont chargées de signification socio-culturelle» (1992 : 98).

A la suite de notre étude, nous avons pu voir des distinctions entre les enseignantes quant au recours à L1 dans l'activité questionnante, ce qui rejoint le point de vue de Causa (2003 :71) quand elle qualifie l'enseignement des LE de bilingue dans n'importe quel contexte d'enseignement/apprentissage, mais qu'il peut l'être de manière occasionnelle ou, au contraire, de manière systématique en fonction de l'origine socio-linguistique de l'enseignant (dans notre cas non natif), du contexte d'enseignement/apprentissage (homoglotte) et enfin de l'origine linguistique et culturelle du public, ce qui renvoie au recours à la L1 (qui est la même pour l'enseignant et l'élève) pour pallier des difficultés d'intercompréhension.

Il en découle une mise en évidence du profil de chacune des trois enseignantes quant au recours à la L1 : sur la typologie de Sabine Ehrhart (2002) qui trouve qu'il y a trois grands types de comportement par rapport au choix des langues chez les enseignants : **le puriste** qui refuse tout emploi de la L1, **le modéré** qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et **l'utilisateur actif**, nous pouvons qualifier l'enseignante de l'école Beauséjour (E1) de « puriste », elle qui n'alterne jamais les langues, celle de l'école Rym (E2) d'« utilisatrice modérée » et occasionnelle de la L1, qui ne recourt au changement de code qu'en cas de nécessité majeure et enfin l'enseignante de l'école Sidi Salem (E3) d'« utilisatrice active » qui emploie la L1 de manière systématique et ce quelle que soit la tâche.

Bibliographie

- Cambra, M. & L. Nussbaum. 1997. « Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant ». *ELA* 108, pp. 423-432.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.
- Causa, M. 1996. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor* 4, [<http://cediscor.revues.org/404> Consulté le 13/05/2010]
- Causa, M. 1997. « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé ». *ELA* 108, Paris : Didier Erudition, pp. 457- 466.
- Causa, M. 2003. « Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère ». *Triangle* N° 19, pp 67-82.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Aile* 16, L'Acquisition en classe de langue. Version papier pp. 145-164. Version en ligne en Pdf : 14p <http://aile.revues.org/801>.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, 284 p.
- Coste, D. 1997. « Alternances didactiques ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, *ELA* 108, Paris : Didier Erudition, pp. 393-400.
- Delomier, D., Morel, M.-A. (1986) : « Caractéristiques intonatives et syntaxiques des incises » dans *DRLAV* 34-35, Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- 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 Internacional Bilingüismo*, Vigo, pp. 1411-1423.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1991. *La question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Maulini, O. 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF éditeur, 249 p.
- Maulini, O. 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF éditeur, 249 p.
- Maurer, B. 1997. « Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe Bilingue ». *ELA* n° 108, Didier Erudition, Paris, pp. 475-484.
- Pochard, J.- Ch. 1997. « Une Classe d' Anglais en France : Quelle Langue y Parle-t-on ? ». *ELA* 108, pp. 411-412.
- Ricci, L. 1996. « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique ». In *La construction interactive des discours de la classe de langue. Les Carnets du Cediscor* Numéro 4, pp. 131-151.

Romain, C. 2007. « Milieux socioculturels différenciés et composantes de l'échange interrogatif informationnel dans l'interaction didactique au collège. Vers un contenu socio-différencié de l'échange interrogatif informationnel ? ».

<http://www.violenceverbale.fr/pdf/publications/romain2007b.pdf>

Simon, D.-L. 1992. « Alternances codiques en situation pédagogique, II. Rôle et fonction dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire ? ». *LIDIL* 5, pp. 97-107.

Soulé-Susbielles, Nicole. 1984. « La question outil pédagogique dépassé ? ». *Le français dans le monde* 183, pp. 26-34.

Vion, R. 1992. *La communication Verbale. Analyse des interactions* Paris : Hachette Supérieur.

Maarfa, N. 2007. *La langue maternelle en classe de langue étrangère en classe de français en deuxième année primaire. Contribution à l'étude des alternances codiques*. Mémoire de magister, Université d'Annaba (Algérie). Sous la direction de Latifa Kadi et Véronique Castellotti, 173 p.

Willis, J. 1992. « Inner and outer: spoken discourse in the language classroom ». In Coulthard, M. (ed), *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge.

Zetili, A. 2011. « L'activité questionnante dans les pratiques enseignantes. Qu'en pensent les élèves du secondaire ? ». *Synergies Algérie* 12, pp. 53-62.

Notes

1 Non paginé.

2 En relation avec une recherche doctorale en cours.

3 Margarida Cambra-Giné (2003 :17) considère pour sa part que l'approche ethnographique est toujours participante. Selon elle, même si l'observateur n'assume pas d'autres formes de participation dans le milieu étudié, sa relation avec les acteurs est néanmoins celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation.

4 M. Cambra et L. Nussbaum (1997 : 427) écrivent à ce sujet : « Plusieurs auteurs, (entre autre, Willis 1992), postulent l'existence de deux types de discours en classe de langue étrangère. Le premier, le discours régulateur, que Willis appelle (outer), procure le cadre général des échanges en classe, et sert à maintenir les rapports sociaux avec les élèves et à organiser, expliquer, contrôler, etc. les activités d'enseignement/apprentissage. Le second, le discours constitutif (inner) contient les formes de la langue cible que l'enseignant a choisies comme contenus d'apprentissage.