



HAL
open science

Les corpus d'interactions orales: un outil pour se former en didactique de l'enseignement bi-plurilingue

Abou-Samra Myriam

► To cite this version:

Abou-Samra Myriam. Les corpus d'interactions orales: un outil pour se former en didactique de l'enseignement bi-plurilingue. Etudes en didactique des langues, 2018, Les corpus / Corpora, 31, pp.8-19. hal-04034688

HAL Id: hal-04034688

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034688v1>

Submitted on 17 Mar 2023

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.

Les corpus d'interactions orales: un outil pour se former en didactique de l'enseignement bi-plurilingue

Myriam ABOU-SAMRA

MCF en didactique des langues

Laboratoire ELLIADD, Centre de linguistique appliquée, Université de Franche-Comté



Introduction

Nous allons ici nous intéresser à l'utilisation didactique d'un corpus d'interactions orales enregistré en classe de mathématiques et de sciences enseignées en langue 2 (L2). Il s'agit d'un corpus d'apprenants recueilli au Liban, dans un contexte majoritairement arabophone mais au sein d'écoles où certaines disciplines sont enseignées en français. Ce corpus a, dans un premier temps, été constitué dans l'objectif d'observer comment se déroulaient les interactions dans les cours de DdNL (Disciplines dites Non Linguistiques, Gajo, 2007) au sein d'un programme que l'on peut qualifier de bilingue étant donné qu'une partie de l'instruction se fait dans une autre langue que la langue 1 (L1) des apprenants (Cummins & Corson, 1997). Ce corpus a ensuite été quelque peu détourné de son objectif premier puisqu'il a permis de créer des supports pédagogiques qui sont désormais utilisés en formation de formateurs. Notre article vise donc à rendre compte de cette expérience où un corpus d'interactions orales spontanées est devenu support de formation. Nous commencerons par présenter notre corpus en insistant notamment sur la manière dont les données ont été transcrites et organisées avant de nous intéresser plus particulièrement à la transformation des données en support de formation pour les enseignants et à la manipulation des données par les enseignants en formation.

Recherches, constitution et organisation du corpus

À la suite de Bert *et al.* (2010), nous définissons un corpus oral comme un ensemble d'enregistrements réunis selon des critères définis qui articulent des données primaires et secondaires. Les données primaires sont constituées, à la fois, par l'enregistrement de l'événement et par les documents manipulés pendant l'événement; les données secondaires concernent, quant à elles, la transcription et la description des données. Notre corpus est constitué de l'enregistrement de huit séances qui durent chacune environ 40 minutes (soit un total de cinq heures

environ). Il s'agit d'un corpus de contenu authentique dans la mesure où les données sont collectées dans des situations sociales "naturelles" qui n'ont pas été "construites par le chercheur en vue de sa recherche" (Traverso, 2008: 314). Une fois enregistrées, les données ont été transcrites. Bien que se voulant une représentation fidèle de la réalité, la transcription modifie forcément les données puisqu'elle "reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible, mais intrinsèquement imparfaite" (Cicurel, 2011: 325).

Dans le cas qui nous préoccupe, la transcription peut s'accompagner d'une traduction, car nous nous situons dans le cadre d'une situation exolingue, situation notamment caractérisée par son caractère potentiellement plurilingue. En effet, lorsque les participants d'une interaction possèdent plus d'une langue en partage, ils ont la possibilité de recourir à un mode bilingue (ou plurilingue) de conversation, caractérisé par de possibles alternances de code. On définit l'alternance codique comme "la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages de discours appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents" (Gumperz, 1989: 57). Ce mode de communication n'est officiellement pas toléré dans les classes au Liban où la règle qui s'impose de façon implicite repose sur le principe de la pratique monolingue de la langue cible en classe mais nous avons néanmoins rencontré des occurrences de l'arabe dans notre corpus. On gardera ici à l'esprit que "la dimension d'interprétation présente dans l'opération de transcription se trouve décuplée dans celle de traduction des transcriptions" (Traverso, 2002: 96) et que l'on considère ainsi que la transcription est toujours le produit de choix liés aux préoccupations du chercheur¹.

Afin d'analyser notre corpus, nous avons eu recours à la technique du synopsis qui permet de mettre en avant les objets enseignés ainsi que "les contraintes contextuelles et le dispositif didactique qui interviennent dans sa construction" (Schneuwly *et al.*, 2006: 175). On peut noter que, tout comme la transcription, la mise en synopsis suppose une interprétation. Elle nécessite une lecture attentive des transcriptions, une identification des différentes activités puis leur hiérarchisation. L'exemple du Tableau 1, de l'interaction orale entre l'enseignant et les apprenants, montre la manière dont les données ont été organisées.

Modalités de travail	Matériel	Transcription	Description
<i>E</i> mène le travail en posant des questions aux apprenants.	Titre du chapitre 3 écrit au tableau: "Le corps humain, coordination et protection".	001 <i>E</i> : Nour assieds-toi yalla ++ quel est le titre de ce chapitre? + qu'on aborde + quel est le titre du chapitre trois? chapitre trois 002 <i>Ax</i> : trois...	Rappeler les pré-requis: <i>E</i> demande aux <i>Ax</i> de préciser le thème du chapitre puis passe à un rappel de ce qui a été vu à la séance précédente. <i>E</i> invite les <i>Ax</i> à citer les cinq systèmes du corps humain: musculaire, respiratoire, digestif, nerveux et circulatoire.

Tableau 1 – Synopsis détaillé d'un extrait de l'activité 1 (durée 1'36)

(*E*: Enseignant – *Ax*: plusieurs apprenants – +: pause)

¹ Précisons que nous utilisons le code de transcription développé par le groupe IDAP du DILTEC ainsi que le DIN 31635 pour la langue arabe.

Ainsi, la séance, qui représente notre unité d'observation, peut être délimitée en portions de petite taille correspondant aux activités mises en œuvre durant la séance. En parallèle des synopsis détaillés, nous avons donc également organisé nos données au sein de synopsis réduits afin de dégager des sous-corpus (Boré & Elalouf, 2017) articulés autour des activités qui prennent place durant la séance.

1	Reprendre les éléments clés de la séance précédente Sont définis: solution (aqueuse / non aqueuse), solvant, soluté.
2	Rédiger le compte-rendu d'expérience..
2.a	Annoncer les objectifs.
2.b	Faire un rappel de l'expérience.
2.c	Écrire le but de l'expérience.
2.d	Écrire la liste du matériel qui a été utilisé.
2.e	Écrire la procédure qui a été suivie.
2.f	Écrire l'observation qui a été faite.
2.g	Écrire la conclusion de l'expérience.
3	Lire le compte-rendu d'expérience.
4	Donner les devoirs pour la séance suivante.

Tableau 2 – Synopsis réduit

Adaptation du corpus aux besoins de la formation

Notre recherche initiale s'inscrivait dans le champ de l'enseignement bi-plurilingue. Nous avons étudié les interactions des personnes en salle de classe dans un contexte spécifique, celui des écoles de l'UNRWA² au Liban, afin d'observer comment la langue française y était pratiquée. Nous cherchions ainsi à mieux identifier les besoins et les compétences de l'apprenant qui, sans évoluer dans un environnement francophone, est inscrit dans une filière où les enseignements scientifiques sont dispensés en français. Notre recherche, bien qu'ancrée dans un contexte spécifique, s'attachait également à contribuer à une meilleure connaissance du genre scientifique scolaire. Nous considérons en effet que la classe de DdNL peut être le lieu d'émergence de discours spécialisés "contraints par [la] situation d'énonciation" (Moirand, 2007) et que la maîtrise du genre scientifique scolaire exige des compétences qui "ne sauraient se résumer à la connaissance d'un vocabulaire spécialisé ni à la juxtaposition de fragments de connaissances scientifiques" (Vollmer, 2010: 18). Ainsi, en analysant notre corpus, nous voulions identifier les spécificités de ce discours de manière à pouvoir penser son enseignement. En appréhendant la complexité des interactions de la classe de DdNL dans un contexte d'enseignement bi-plurilingue, nos recherches ont

² United Nations Work and Relief Agency for the Palestine Refugees in the Near East. Fondée en 1949, cette agence des Nations Unies a pour mission d'assister les réfugiés de Palestine. Elle gère notamment des dispensaires et des écoles.

notamment pu mettre en évidence le fait que plusieurs types de savoirs, qui mobilisent des ressources plurilingues, entrent en jeu. Ces savoirs reposent sur les liens ténus qui unissent compétence discursive et élaboration de la science, liens qui nous conduisent à déplacer la focalisation de l'enseignement de formes linguistiques à celui de pratiques langagières inhérentes à la discipline.

Notre connaissance des interactions en classe dans un contexte d'enseignement bi-plurilingue nous a ensuite permis d'animer des formations de formateurs sur un terrain différent de celui dont provenait notre corpus et avec une "commande" qui ciblait non pas la question de l'intégration entre langue et contenus disciplinaires, mais celle du recours à un mode bilingue de conversation. Rappelons ici qu'à la suite de Cappeau & Gadet (2007) nous considérons qu'il est important de connaître le terrain d'où provient le corpus. Mais, une fois les éléments du contexte explicités, nous estimons que cela n'est pas incompatible avec l'utilisation du corpus dans un contexte autre, sans pour autant prétendre que les interactions observées au Liban sont un reflet de ce qui peut s'observer au Maroc. Il faut plutôt envisager ce corpus comme un matériel susceptible de permettre aux enseignants en formation d'engager une réflexion qui les accompagnera dans leur compréhension de ce qui se passe au sein du cours de DdNL dispensé, en partie du moins, en langue étrangère. Ce dispositif est l'un des dix dispositifs envisagés par Paquay *et al.* (2012) lorsqu'ils évoquent la formation d'enseignants réflexifs puisqu'il s'agira, à partir de l'étude du corpus, d'échanger sur les représentations et les pratiques de chacun et ainsi de les interroger pour, éventuellement, les transformer.

Dans de multiples contextes académiques, l'alternance codique va à l'encontre du contrat didactique qui suppose que les participants au cours de DdNL enseigné en langue cible s'expriment exclusivement dans cette langue, les relations entre la L1 et la L2 étant pensées comme "essentiellement parasites" (Moore, 2001). En effet, une des préoccupations majeures des enseignants de DdNL qui participaient à la formation tenait à la place que doit occuper la L1 de l'apprenant dans le cours dispensé en L2, car les alternances sont présentes en classe, qu'elles soient le fait de l'enseignant ou des apprenants. Ici et là, cette pratique est reconnue sans pour autant être valorisée et c'est finalement faute de mieux que l'on s'appuie sur la L1 pour parvenir à dispenser son cours en L2. Cependant, à la suite de Coste, Moore & Zarate, nous considérons que "le passage d'une langue à l'autre n'est pas un indice de l'incapacité des locuteurs à les distinguer clairement" (1997: 24) dans la mesure où nous estimons qu'il peut remplir des fonctions multiples et prendre des formes différentes. Il nous semblait donc essentiel d'accompagner les enseignants dans leur réflexion sur les formes et les fonctions que peut revêtir l'alternance codique afin qu'ils affinent leur connaissance du phénomène et tentent de percevoir des logiques d'alternance leur permettant d'envisager l'utilisation de la L1 à des fins pédagogiques.

Éléments pour l'analyse du corpus

L'alternance codique peut prendre des formes diverses (Poplack, 1980; Dabène & Moore, 1995; Lüdi, 1995; Causa, 1996). Ainsi, le changement de code

peut s'exercer au niveau d'un tour de parole, d'un segment ou d'un mot. On peut également distinguer les cas où l'alternance s'effectue avec ou sans retour sur la chaîne parlée. Dans le premier cas, il y a une reprise puisque l'on répète ou reformule ce qui vient d'être dit en L2 en L1 – et *vice versa*. *A contrario*, dans le deuxième cas, l'alternance se déroule de façon dynamique (Causa, 1996), sans qu'il y ait de retour sur la chaîne parlée. Le passage d'une langue à l'autre peut également être marqué de façon explicite. Si l'alternance codique peut prendre des formes variées, les fonctions qu'elle recouvre peuvent elles aussi être multiples. Pour Causa (2002), l'alternance codique peut être une stratégie à laquelle l'enseignant a recours pour optimiser la passation des savoirs en langue cible. Mais l'intention de l'alternance codique n'est pas uniquement didactique; Gumperz (1989) souligne qu'elle peut également être stylistique et métaphorique. Quoi qu'il en soit, l'alternance transmet du sens lorsqu'elle est employée pour marquer l'appartenance à un groupe (Lüdi & Py, 2003) ou le passage d'une relation pédagogique à une relation plus personnelle (Moore, 1996). Dans la classe, l'alternance peut aussi parfois être le signe d'un manque de maîtrise de la part de l'apprenant. Moore (*ibid.*) indique qu'elle peut alors fonctionner comme une balise de dysfonctionnement que l'enseignant peut interpréter comme un appel à l'aide.

On voit ainsi que les fonctions de l'alternance sont nombreuses et, dans ce contexte, il nous semble pertinent de distinguer deux fonctions principales, l'une à dominante acquisitionnelle (qui a pour objectif de faciliter la prise de l'information par l'apprenant, voire même sa saisie) et l'autre à dominante communicative (qui intervient pour assurer le bon déroulement de la communication). Par ailleurs, en travaillant sur nos données, deux conduites sont apparues comme intéressantes: d'une part le changement de langue ponctuel et non programmé au cours d'une même séquence et, d'autre part, le changement de langue opéré de façon raisonnée par l'enseignant sous forme de séquences successives. C'est à cet égard que Duverger (2007) distingue la micro et la méso-alternance.

Lors de la conception des supports pédagogiques, nous avons envisagé ces deux principales fonctions et ces deux pratiques en les situant au sein des différents types de discours que peuvent tenir les participants de la classe (Beacco *et al.*, 2010). On distinguera ainsi le discours régulateur – qui permet d'exprimer les “règles” de la classe, le discours divergent – qui permet l'expression d'un désaccord, le discours pédagogique – qui permet aux apprenants de “s'expliqu[er] les uns aux autres le thème, le contenu et la tâche à accomplir” (*ibid.*: 19), le discours exploratoire – qui voit les apprenants exprimer des hypothèses, le discours constitutif – où l'enseignant est “vecteur d'informations” (Dabène, 1984) et le discours procédural – qui permet d'explicitier le fonctionnement de quelque chose (voir tableau en annexe présentant une synthèse des éléments observés).

Manipulation du corpus par les enseignants en formation

Le support de la formation est constitué de six activités d'analyse de corpus où des questions portant sur la forme et la fonction que prennent les alternances codiques sont posées. La principale difficulté a été de parvenir à choisir des extraits

significatifs mais assez courts pour ne pas entraîner une lassitude de la part des stagiaires. C'est dans ce même souci que nous avons adopté une modalité de travail en binôme pour la réalisation des activités 1 à 5: chaque activité était ainsi réalisée par un groupe de deux binômes qui commençaient leur analyse chacun de leur côté avant de mettre en commun leurs résultats afin de les enrichir. Le groupe devait ensuite présenter cette synthèse au groupe-classe. L'activité 6 est plus complexe, car elle est constituée de deux extraits de corpus plus longs qui permettent d'illustrer le phénomène de la méso-alternance. Afin d'assurer une lecture attentive – et du fait qu'il s'agisse des septième et huitième extraits de corpus auxquels les stagiaires sont confrontés – cette activité a été réalisée de manière individuelle (chaque stagiaire ne travaillant que sur un des deux extraits) puis les réponses traitées en groupe-classe.

Le premier extrait comporte du discours régulateur qui est formulé en arabe par l'enseignant. Les exemples qui suivent illustrent le fait que le recours à l'arabe permet de rappeler un apprenant à l'ordre – en sélectionnant un participant en particulier – (*yā Jheyr habībī o'od mahallak iżā beṭrīd* / Jheyr, mon grand, assieds-toi à ta place, s'il te plaît) ou de mettre au travail l'ensemble du groupe-classe (*yalla tfaḍḍalū* / allez-y je vous en prie). De la même façon, ce sera l'arabe qui sera employé par l'enseignant lorsqu'il souhaitera justifier d'une digression ou d'un changement de thème (*hallūnī bas + 'aṣān tefhamū 'abel mā-tḡāmbū* / laissez-moi juste + pour que vous compreniez avant de répondre) ou encore évaluer ou encourager un apprenant (+ *bravo 'aleyk* + la consommation + *hāy la'aṭṭhā* + / *bravo* + la consommation + *ça tu l'as bien compris*). Si les occurrences en Langue 1 que nous avons mentionnées jusqu'ici sont toutes à l'initiative de l'enseignant, c'est essentiellement parce qu'il s'agit d'alternances à dominante communicative et que la gestion de la continuation de la communication ne relève que rarement des activités discursives de l'apprenant. Si on se tourne vers les alternances à dominante acquisitionnelle, on constate que l'apprenant peut lui aussi être à l'initiative d'un changement de code vers le L 1. C'est le cas, notamment, lorsque les apprenants sont en désaccord entre eux, à l'image de ce qui se produit ci-dessous.

- E oui + quel est le contraire?
 A4 faiblesse +
 E non
 A5 relaxe +
 E relaxe + *btozbot* relaxe
 [*ça fonctionne*]
 A1 relâche + relaxe *hāy kelme hāy* relaxe?
 [*c'est un mot ça*]

Cet échange est atypique dans la mesure où l'expertise est reconfigurée puisque c'est un apprenant qui évalue négativement, et en arabe, une réponse qu'un de ses pairs avait fournie et qui avait été validée par l'enseignant – en arabe également.

Avec le deuxième extrait, on peut analyser le discours pédagogique que peuvent produire les apprenants lorsqu'ils accompagnent un de leurs pairs dans la réalisation d'une tâche. On peut également relever la place privilégiée qu'y occupe

l'arabe. Ainsi, dans le cadre d'un exercice où ils doivent citer deux sources naturelles de lumière, une apprenante (Hanane) en aidera un autre d'abord en définissant ce qu'est une source naturelle de lumière (1), puis en reformulant la question à deux reprises (2), avant de le relancer afin qu'il complète sa réponse (3).

(1) naturelles *ya 'ni miš neḥnā 'elli mḍawiyān*

[naturelles ça veut dire que ce n'est pas nous qui l'avons allumé]

(2) *šū ešāḡeltayn 'elli miš 'eḥnā 'elli mḍawiyinhā euh šū benne? (...) bi-šakel tabī'ī miš 'eḥnā 'elli mḍawiyinhā*

[quelles sont les deux choses que nous n'allumons pas, euh, de quoi s'agit-il? [...] de façon naturelle ce n'est pas nous qui les allumons]

(3) il y a encore quelque chose + *miš neḥnā 'elli benḍawwī + šū huwwe? + bil leyl šū huwwe? + ayyā?*

[il y a encore quelque chose + ce n'est pas nous qui l'allumons + qu'est-ce que c'est? + la nuit qu'est-ce que c'est? quel?].

À ce moment, l'enseignante passe dans les rangs pour demander à Hanane d'essayer de parler en français sans que cela n'ait réellement d'impact sur la suite de l'échange puisque l'apprenante reformulera sa question en arabe (*bi-l-leyl fī šī bya 'tīmā ḍaw + šū huwwe?* [la nuit il y a quelque chose qui nous donne de la lumière + qu'est-ce que c'est?]) avant d'y apporter elle-même une réponse, en français cette fois: "les étoiles".

La séquence présentée dans le troisième extrait se déroule lors d'une activité préparatoire qui ouvre la séance et qui a pour objectif la formulation, par les apprenants, de leurs représentations au sujet du phénomène qui va faire l'objet du cours. Si l'enseignant ouvre et clôt la séquence dans un discours qui se tient majoritairement en français – si l'on exclut bien entendu les phatiques que sont *tab* [bon], *ya'ni* [c'est-à-dire], *iḡa bedkom* [si vous voulez] et les éléments permettant l'évaluation comme *saḥīḥ* [c'est juste], tout ce qui se déroule entre ses deux tours de parole fait appel à l'arabe. Ainsi, les éléments de réponses des apprenants, ce qui relève de l'émission d'hypothèses, du discours exploratoire, sont formulés en arabe.

Dans les extraits 4 et 5, les deux séquences se déroulent en début de séance et l'enseignant souhaite ici s'assurer que les supports de l'activité qui va suivre sont compris.

E variation + que veut dire varier?

A1 *yataḡayyar*
[change]

A6 *yataḥarraḡ*
[bouge]

E *yataḡayyar + yalla*
[change + allez]

L'enseignant cherche à anticiper ou à résoudre une difficulté, ce qui est souvent l'occasion de changements de code: on constate régulièrement un recours à la traduction comme faisant suite à une demande de vérification lexicale. Il tente ainsi de prévenir des problèmes que les apprenants sont susceptibles de rencontrer lors de la réalisation de l'activité ou alors simplement de vérifier que l'ensemble du groupe-classe partage certaines connaissances, jugées indispensables pour la suite.

Dans le premier cas, l'enseignant suppose que l'objet est problématique pour les apprenants; dans le second, il cherche à identifier ce que les apprenants savent, à le faire partager à tous, avant de passer à une activité qui contribuera à élargir les connaissances de l'ensemble du groupe-classe. Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse de construire du sens ou de contrôler des connaissances, on constate que l'arabe joue ici un rôle privilégié bien qu'il ne soit mobilisé que de manière ponctuelle.

L'extrait 6 contient un autre cas de figure où le recours à l'arabe, à l'initiative de l'enseignant, peut permettre de clarifier certains éléments. Ceci n'implique pas pour autant un changement de code sur l'item ou le segment jugé problématique et peut, par exemple, se manifester par une action qui va viser à rendre le discours plus cohérent. Ainsi, lors d'une séance durant laquelle l'enseignant explique aux apprenants en quoi consiste la méthode qu'ils devront suivre pour résoudre une équation, on peut constater que si l'essentiel du discours se tient en français, les termes utilisés pour structurer la procédure et en révéler les différentes étapes sont formulés en arabe, qu'il y ait répétition (*awwal si* + je choisis une variable / [d'abord] je choisis une variable) ou non (*ba'deyn* trouve l'équation / [après] trouve l'équation). On constate également que l'enseignant peut guider l'apprenant en insistant sur certains éléments qui seront désignés en français avant d'être repris par un pronom personnel sujet en arabe (il y a une phrase *haydi el* phrase va m'aider pour trouver l'équation / il y a une phrase [cette] phrase va m'aider pour trouver l'équation).

L'extrait 7 présente des cas d'alternance où ce n'est pas un item, une phrase ou un tour de parole qui est concerné par le changement de code mais la séquence tout entière. Cette alternance s'observe, notamment, quand l'enseignant introduit une notion – il s'agit, dans notre cas, de celle d'équation. Le recours à la L1 permet alors aux participants de négocier et d'établir le sens de cette notion. On remarque ainsi qu'une fois la traduction du terme "équation" posée, l'enseignant entreprend une définition en arabe, d'abord en introduisant le fait qu'une équation comporte une inconnue (*mu'adale fihā mağhūl* / [une équation comporte une inconnue]), ensuite en demandant aux apprenants d'identifier les inconnues dans l'équation qui sert de support à l'explication (*mīn bi 'ellī hōn mīn homme el-mağhūlīn?* / [qui peut me dire qui sont ici les inconnues?]). C'est alors le terme "inconnu" qui fera l'objet d'une négociation, il sera traduit (inconnue c'est-à-dire *mağhūl*) avant que la traduction ne devienne elle-même l'objet d'une définition (*mağhūl ya'ni šī miš ma'rūf* / [inconnu ça veut dire quelque chose qui n'est pas connu]). La notion a d'abord été traduite avant d'être définie par une périphrase puis recontextualisée grâce à une référence précise au problème dont il est question depuis le début de la séance (*hāda hūmwe el-mağhūl* / [c'est ça l'inconnue]): on peut ici supposer que c'est l'alternance de ces différents traitements qui fournit une explication tant linguistique que disciplinaire de la notion.

Cette séquence illustre le fait que l'opacité du signe peut contribuer à la densification des savoirs: on voit, en effet, que le travail sur l'opacité du terme entraîne la déconstruction de l'objet disciplinaire (Gajo, 2007) et permet de passer de la clarification à la conceptualisation (Berthoud & Gajo, 2008). On remarque,

par ailleurs, qu'en plus d'exploiter des ressources bilingues pour conceptualiser, l'enseignant semble s'attacher à permettre aux apprenants de conceptualiser dans les deux langues en parallèle dans la mesure où les termes qui font l'objet d'explications ne sont pas uniquement des termes en français, en témoigne l'explication des termes "*mu'adale*" (équation) et "*mağbūl*" (inconnue). Ainsi, l'alternance codique peut ici traduire la volonté des participants de construire des savoirs plurilingues, donnant à l'arabe non plus uniquement le statut de langue des échanges mais aussi celui de langue des connaissances.

La méso-alternance s'observe également dans des activités de rappel où elle sert à traiter le contenu disciplinaire plusieurs fois de suite. Avec l'extrait 8, nous nous arrêterons sur une séquence consacrée à un rappel qui donne l'occasion à l'enseignant d'expliquer comment procéder pour résoudre une équation. Les activités de rappel sont généralement plus propices à la participation des apprenants, ces derniers pouvant s'appuyer sur des connaissances déjà partiellement acquises pour intervenir. Ainsi, alors qu'au cours de la séquence précédant celle-ci, l'enseignant avait souhaité exposer la procédure de manière monogérée, on voit ici qu'il sollicite les apprenants dès l'ouverture (+ *mīn biẓẓakernī bi-l-marḥale ettānye?* / qui peut me rappeler la deuxième étape?). Cependant, bien qu'il s'agisse d'un rappel, l'alternance codique fonctionne toujours de la même façon et laisse entrevoir une répartition fonctionnelle où tout ce qui concerne la verbalisation de la procédure est formulé en arabe – en témoigne la fréquence d'apparition de verbes d'action tels que "*benḥot*" (on met), "*aḥalli*" (je conserve), "*tetrekhom*" (tu les laisses), "*enḡamme*" (on additionne), "*aḡayyer*" (je change), "*tiḡi*" (elle vient) –, alors que la verbalisation de l'équation est réalisée en français – en témoigne la formulation des nombres "4x", "3x", "-3x", "+3x".

Même s'il apparaît que ce type de séquence permet un traitement diversifié et offre des occasions de redondance qui sont susceptibles de favoriser l'accès au sens, les séquences que nous avons analysées ne témoignent pas toutes pour autant de la construction de savoirs plurilingues. La répartition fonctionnelle que nous constatons ici laisse en effet penser que certaines tâches ne sont accomplies qu'en L1 alors que d'autres ne le sont qu'en L2. Ce faisant, l'objectif serait donc de s'appuyer sur la L1 afin que les apprenants puissent accéder au sens et être en mesure d'exposer leurs connaissances, principalement acquises en L1, en L2. On est tenté de soutenir que la pratique du français est subordonnée à celle de la discipline essentiellement acquise en arabe faisant apparaître une fracture entre l'arabe, langue des connaissances et le français, langue des savoirs. Ainsi, bien que les savoirs soient – en partie – énoncés en français, ils seraient intériorisés en arabe.

Conclusion

L'analyse des discours d'enseignement des DdNL fait ressortir les fonctions jouées par l'alternance codique dans ces contextes: qu'il s'agisse de micro- ou de méso-alternances, qu'elle soit à l'initiative de l'enseignant ou des apprenants, l'alternance codique joue un rôle dans l'appropriation cognitive. On constate que le recours à la L1 permet à la fois une plus grande clarté des informations transmises

par l'enseignant (qui utilise la L1 pour structurer, pour reformuler, pour définir) et une participation accrue des apprenants (c'est notamment par ce biais qu'ils émettent des hypothèses, qu'ils s'entraident et qu'ils expriment leurs désaccords).

Notre analyse de corpus, en dédramatisant l'alternance et en envisageant son potentiel didactique, a aidé les enseignants à libérer leur parole. Mais si nous avons pu montrer le potentiel de l'alternance codique dans la construction de savoirs plurilingues, nous avons également observé ses limites. On voit bien, en effet, qu'il ne suffit pas d'alterner pour construire du sens dans les deux langues et que tout dépend de la manière dont on alterne. L'analyse de corpus n'a été qu'une première partie de la formation, la seconde étant consacrée à l'élaboration de solutions pédagogiques concrètes susceptibles de réduire l'écart entre les capacités conceptuelles et cognitives des apprenants et leur niveau linguistique.

En s'appuyant sur nos observations, il semble, par exemple, intéressant de travailler sur les représentations initiales qu'ont les apprenants des phénomènes étudiés ainsi que sur l'émission d'hypothèses en recourant à l'arabe avant de glisser lentement vers une activité en français, en s'appuyant sur des supports réfléchis en amont de la séance et qui programment le recours à la L1 dans un but prédéfini. Si l'on souhaite didactiser l'alternance codique pour qu'elle contribue à la construction de savoirs plurilingues, ceci implique également d'envisager la réalisation linguistique des objectifs disciplinaires et donc d'être conscient des types de discours mobilisés et des moyens linguistiques nécessaires aux apprenants pour la réalisation des tâches disciplinaires qui sont à leur programme, en distinguant ceux qui sont indispensables de ceux qui sont facultatifs (Snow *et al.*, 1989).

Références bibliographiques

- BEACCO, JEAN-CLAUDE, DANIEL COSTE, PIET-HEIN VAN DE VEN & HELMUT VOLLMER. 2010. Langue et matières scolaires: dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums, *Conseil de l'Europe*. URL: [https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#%2228070427%22:\[1\]](https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#%2228070427%22:[1]).
- BERT, MICHEL, SYLVIE BRUXELLES, CAROLE ÉTIENNE, ÉMILIE JOUIN-CHARDON, JUSTINE LASCAR, LORENZA MONDADA, SANDRA TESTON & VÉRONIQUE TRAVERSO. 2010. Grands corpus et linguistique outillée pour l'étude du français en interaction (plateforme CLAPI et corpus CIEL). *Pratiques* 147-148, 17-34.
- BERTHOUD, ANNE-CLAUDE & LAURENT GAJO. 2008. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire, Rapport final. URL: http://www.academia.edu/546177/Construction_int%C3%A9gr%C3%A9e_des_savoirs_linguistiques_et_disciplinaires_dans_l_enseignement_bilingue_au_secondaire_et_au_tertiaire.

- BORÉ, CATHERINE & MARIE-LAURE ELALOUF. 2017. Deux étapes dans la construction de corpus scolaires: problèmes récurrents et perspectives nouvelles. *Corpus* 16. URL: <http://journals.openedition.org/corpus/2731>.
- CAPPEAU, PAUL & FRANÇOISE GADET. 2007. L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale. *Revue française de linguistique appliquée* 12: 1, 99-110.
- CAUSA, MARIELLA. 1996. L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor* 4. URL: <http://cediscor.revues.org/404>.
- CAUSA, MARIELLA. 2002. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Berne: Peter Lang.
- CICUREL, FRANCINE. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*, Paris: Didier.
- COSTE, DANIEL, DANIELÈ MOORE & GENEVIÈVE ZARATE. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CUMMINS, JIM & DAVID CORSON (eds.) 1997. *Bilingual education. Vol. 5 Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.
- DABÈNE, LOUISE. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée* 55, 39-46.
- DABÈNE, LOUISE & DANIELÈ MOORE. 1995. Bilingual speech of migrant people. LESLEY MILROY & PETER MUYSKEN (eds.). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUVERGER, JEAN. 2007. Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma* 28. URL: <http://trema.revues.org/302>.
- GAJO, LAURENT. 2007. Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma* 28. URL: <http://trema.revues.org/448>.
- GUMPERZ, JOHN-JOSEPH. 1989. *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les éditions de minuit.
- LÜDI, GEORGES. 1995. Parler bilingue et traitements cognitifs. *Intellectica* 20, 139-159.
- LÜDI, GEORGES & BERNARD PY. 2003. *Être bilingue*. Bern: Lang.
- MOIRAND, SOPHIE. 2007. *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- MOORE, DANIELÈ. 1996. 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* 7, 95-121.
- MOORE, DANIELÈ. 2001. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *ÉLA, Revue de Didactologie des langues-cultures* 121, 71-78.

- PAQUAY, LÉOPOLD, MARGUERITE ALTET, ÉVELYNE CHARLIER, PHILIPPE PERRENOUD (dir). 2012. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- POPLACK, SHANA.1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español": toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18: 7-8, 581-618.
- SCHNEUWLY, BERNARD, JOAQUIM DOLZ & CHRISTOPHE RONVEAUX. 2006. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. MARIE-JEANNE PERRIN & YVES REUTER (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- SNOW, MARGUERITE, MYRIAM MET & FRED GENESEE. 1989. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23: 2, 201-217.
- TRAVERSO, VÉRONIQUE. 2002. Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique* 39, 77-99.
- TRAVERSO, VÉRONIQUE. 2008. Analyser un corpus de langue parlée en interaction: question méthodologique. *Verbum* 30: 4, 313-328.
- VOLLMER, HELMUT JOHANNES. 2010. Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) Démarche et points de référence. CONSEIL DE L'EUROPE: *Langue et matières scolaires: dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. URL: <https://rm.coe.int/168059e6b6>.

Annexe 1

Type d'alternance	Participant en prenant l'initiative	Fonction
<i>Micro-alternance</i>	E	<i>Discours régulateur</i> Rappeler à l'ordre, mettre le groupe-classe au travail, encourager, évaluer, justifier d'une digression / d'un changement de thème.
	E	<i>Discours constitutif</i> Clarifier, structurer, insister, anticiper / résoudre une difficulté (demande de vérification lexicale).
	A	<i>Discours divergent</i> Exprimer son désaccord.
	A	<i>Discours exploratoire</i> Formuler des hypothèses.
	A	<i>Discours pédagogique</i> Apporter de l'aide à un pair.
<i>Méso-alternance</i>	E	<i>Discours constitutif</i> Introduire une notion, mettre en œuvre une activité de rappel.
	E	<i>Discours procédural</i> Expliquer comment il faut faire pour réaliser une tâche.