



Les interactions didactiques en classe de français au cycle primaire au Liban Sud : analyse des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant

Zeinab Olleik

► **To cite this version:**

Zeinab Olleik. Les interactions didactiques en classe de français au cycle primaire au Liban Sud : analyse des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Français. <NNT : 2009PA030037>. <tel-01341102>

HAL Id: tel-01341102

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01341102>

Submitted on 4 Jul 2016

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.

Université Paris III- Sorbonne Nouvelle
U.F.R. Didactique du français et des langues
Ecole doctorale (ED268) : Langage et langues

THESE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'université Paris III

en Didactique du français et des langues

présentée par

Zeinab OLLEIK

**Les interactions didactiques en classe de français au cycle primaire au Liban Sud :
analyse des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant**

Sous la direction de

Monsieur Georges-Daniel VERONIQUE

Professeur à l'université de Provence, directeur de recherche à Paris-III

Jury

Mme Francine Cicurel, Professeure à l'université Paris III

Mme Véronique Traverso, Professeure à l'université Lyon II

Mme Marie-Thérèse Vasseur, Professeure à l'université du Maine

M. Georges-Daniel Véronique, Professeur à l'université de Provence

10 avril 2009

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma gratitude à mon directeur de recherche, monsieur Daniel Véronique, pour tous les conseils, les informations, les corrections et l'aide qu'il m'a fournis pour accomplir ce travail.

Mes remerciements s'adressent, ensuite, à tous les directeurs des établissements publics et privés pour leur accueil chaleureux ; aux enseignants et aux apprenants qui ont accepté d'être observés et filmés.

Je remercie aussi mes parents qui ont beaucoup sacrifié pour me permettre d'être là où je suis ; un grand merci à mon père pour l'aide qu'il m'a prodiguée pendant l'étude de terrain et pour son soutien économique pendant toutes les années de la thèse.

Un grand merci à Bassam qui a sauvé mon travail suite à un virus.

Enfin,

A mes frères et sœurs qui m'ont soutenue et encouragée à continuer,

A tous mes amis en France, qui sont devenus ma deuxième famille, qui étaient toujours là pour m'encourager, me pousser, et surtout me supporter quand j'étais insupportable,

Je vous remercie pour tout et je vous dédie ce travail.

SOMMAIRE

Liste des abréviations.....	7
Les conventions de transcription.....	8
Les Conventions de translittération.....	9
Introduction générale.....	11
Première partie : Le cadre théorique de la recherche.....	16
Chapitre 1. Le contexte sociolinguistique et scolaire libanais.....	18
Chapitre 2: Interaction et discours didactique.....	62
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche et recueil des données.....	88
Deuxième partie : Analyse des stratégies verbales et non verbales des enseignants.....	113
Chapitre 4 : Analyse des stratégies explicatives et communicatives monolingues de l'enseignant.....	115
Chapitre 5: Les stratégies d'enseignement bilingues ou le recours à l'alternance codique.....	168
Chapitre 6 : Analyse des stratégies non verbales de l'enseignant.....	216
Chapitre 7 : Analyse quantitative des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant.....	275
Chapitre 8: Les spécificités de l'interaction en classe de français au Liban-Sud.....	297
Conclusion générale.....	328
Bibliographie.....	332
Index des auteurs.....	349
Index des notions.....	350
Table des matières.....	353

Annexes

Conventions de transcription.....	2
Conventions de translittération.....	3
Corpus 1 : EB1 Lycée du martyr Bilal Fahs.....	5
Corpus 2 : EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines.....	23
Corpus 3 : EB1 Lycée Pilote.....	44
Corpus 4 : EB6 Lycée du martyr Bilal Fahs.....	63
Corpus 5 : EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines.....	85
Corpus 6 : EB6 Lycée Pilote.....	101
Corpus 7 : EB6 Lycée officiel de Kfarrouman.....	123
Corpus 8 : EB6 Lycée officiel de Zebdine.....	142
Corpus 9 : EB6 Lycée officiel de Deir Zahrani.....	153

Liste des abréviations

AEFE= Agence pour l'enseignement français à l'étranger

AC= Alternance codique

CCF= Centre culturel français

CNV= Communication non verbale

CP= Cours préparatoire

CRDP= Centre national de recherche et de développement pédagogique

DELF= Diplôme d'études en langue française

DALF= Diplôme approfondi de langue française

EB1= Première année de l'éducation de base

EB6 = 6^{ème} année de l'éducation de base

FLS= Français langue seconde

FLE= Français langue étrangère

L1= langue première

L2=langue seconde

LC= Langue cible

LE= langue étrangère

LM= Langue maternelle

LS= langue seconde

MLF= Mission laïque française

SPA= Séquences potentiellement acquisitionnelles

SCE= stratégies communicatives d'enseignement

SCEB= stratégies communicatives d'enseignement bilingues

SCEM= stratégies communicatives d'enseignement monolingues

Les conventions de transcription

Pour transcrire le corpus, nous avons adopté les conventions de transcription élaborées par le Groupe Cédiscor (1996-1998). Pour le non verbal, nous avons emprunté à Marianne Gullberg (1998) deux signes de transcriptions qui permettent de délimiter les segments pendant lesquels les gestes se produisent. Nous avons opéré ce choix pour ne pas trop alourdir le corpus et nous avons décrit les gestes en italique entre parenthèses.

P Professeur

As plusieurs apprenants

Am non identifié (homme)

Af non identifié (femme)

Jean nom de l'apprenant quand identifié

Grp¹ groupe apprenants

*** *** langue autre que langue cible

XXX inaudible

(Rire) Commentaire sur le non verbal et caractère en italique

: Allongement de la syllabe

::: Allongement plus long de la syllabe

+ Pause (mettre un espace avant et un espace après)

++ Pause plus longue

+++ Pause au-delà de 5 secondes

? Intonation montante

MAJOR Accentuation, emphase

Ma-jor-do syllabation ou scansion

Majordome Chevauchement (souligner ce qui se chevauche)

Major... demande d'achèvement (pointillés en gras)

[bold] Geste illustratif, les crochets entourent l'énoncé pendant lequel le geste produit par les enseignants.

Le geste interrogatif est le geste qui accompagne les questions catégorielles (qui, que quoi, comment, pourquoi) et se réalise en faisant un demi-cercle avec la main.

¹ Nous avons ajouté cette convention pour désigner, dans les classes d'EB1, le groupe des apprenants quand ils répètent en chœur ce que l'enseignante demande de répéter. Elle se différencie de « As » qui désigne plusieurs apprenants qui donnent la même réponse en même temps et qu'on n'arrive pas à identifier pour mettre des tours de parole qui se chevauchent.

Les Conventions de translittération

Quant aux translittérations de l'arabe, nous avons adopté les conventions utilisées par l'UNESCO parce qu'elles prennent en compte toutes les variations de prononciation de l'arabe libanais.

coup de glotte	‘
أ	a
ب	b
ت	t
ث	th
ج	j
ح	ḥ
خ	kh
د	d
ذ	dh
ر	r
ز	z
س	s
ش	sh
ص	ṣ
ض	ḍ
ط	ṭ
ظ	ẓ
ع	‘
غ	gh
ف	f
ق	q
ك	k

ل

l

م

m

ن

n

ه

h

و

w

ي

y

voyelle longue a

ā

voyelle longue i

ī

voyelle longue u

ū

Introduction générale

Situé au carrefour de l'Orient et de l'Occident, de la Chrétienté et de l'Islam, à la croisée des mondes arabe, méditerranéen et européen, le Liban puise sa richesse dans la rencontre des civilisations et des religions. Cette particularité a favorisé une large ouverture à la culture étrangère et donc au plurilinguisme.

L'enseignement du français au Liban trouve ses origines dans les liens historiques entre le Liban et la France. En effet, le contact historique entre les deux pays remonte aux relations commerciales qui s'étaient établies entre les côtes de l'Asie mineure et les villes maritimes françaises. Une autre forme de contact est due au long séjour des Croisés, puis à l'établissement au XIII^e siècle des Missionnaires européens au Levant.

L'enseignement du français s'est perpétué dans le temps, aussi bien dans les écoles publiques que privées. En effet, le Liban fait partie des pays qui ont opté depuis longtemps pour l'enseignement précoce d'une langue étrangère. Cependant, très peu nombreux sont les Libanais qui utilisent actuellement une langue étrangère pour s'exprimer entre eux, et quand c'est le cas, cela devient un signe de privilège social et non pas un besoin vital. La langue étrangère a une grande place dans l'enseignement car, mis à part les cours spécifiques de langue, toutes les sciences sont enseignées soit en français, soit en anglais, suivant les institutions depuis le début de l'enseignement primaire jusqu'au niveau universitaire. Il n'y a pas eu d'arabisation des programmes scolaires.

Après la guerre civile (1975-1990), on a noté une baisse générale du niveau culturel dont souffrent tous les systèmes éducatifs existant au Liban, qu'ils soient français, anglais ou autres. De plus, la culture et la langue françaises semblent plus vulnérables que d'autres même si la culture française est bien ancrée dans le Liban moderne. Au Liban, comme dans bien d'autres pays, la langue anglaise bénéficie d'un phénomène de mode et d'un impact politico- économique non négligeable, rendant son enseignement nécessaire au Liban comme dans le reste du monde.

La réforme du système éducatif libanais mise en place en 1998 proposait de moderniser les curricula, de restructurer l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel

et de mettre en place plusieurs projets en vue de rattraper les retards accumulés depuis plus de trente ans et d'offrir aux Libanais une éducation de qualité. Elle portait sur les objectifs de l'enseignement de toutes les matières, sur le contenu des programmes, sur les méthodes appliquées, sur le système des examens, les manuels scolaires, la formation des enseignants et sur la politique pédagogique en général.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'une des principales innovations de cette réforme est la réhabilitation de la place de l'oral en augmentant le nombre d'heures consacrées aux activités de compréhension et d'expression orale à partir de l'école primaire. Et cela dans le but de permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence de communication à l'oral dans toutes les situations de communication vécues à l'école ou en dehors de l'école.

L'application de ces nouveaux objectifs d'enseignement est la tâche de l'enseignant : *« La lourde tâche de mettre en application les nouveaux programmes incombera principalement aux enseignants. L'effort exigé est, certes important mais l'enjeu en vaut la peine, puisque, dans le projet de restructuration du système éducatif libanais, il est expressément demandé à l'enseignant de français d'assurer, aux côtés des enseignants d'arabe et des autres langues étrangères, la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi de celles du monde »*².

L'objet de notre recherche est l'étude du discours de l'enseignant en classe de français langue seconde. Il porte sur l'observation et la description des traces linguistiques de quelques stratégies communicatives d'enseignement ou de pratiques de transmission des enseignants de français langue seconde. Elle se situe dans l'espace-classe et tente de répondre, tout au moins en partie, aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les procédés déployés par les enseignants pour assurer l'intercompréhension et la transmission des connaissances en langue cible ?
- 2) Comment ces procédés varient-ils selon la situation d'enseignement/apprentissage (l'institution, le profil des enseignants, etc.) ?
- 3) De quelle façon ces stratégies permettent-elles aux apprenants de s'exprimer et de développer leur compétence de communication ?
- 4) Quelles sont les spécificités de l'interaction didactique en classe de français langue seconde au Liban-Sud ?

² Curriculum de langue et de littérature française, 1998, p.86.

C'est à la croisée de ces questions que se situe notre travail qui a pour objet l'étude des interactions dans les classes de français à l'école primaire au Sud du Liban.

L'interaction constitue un lieu et un moyen d'acquisition du développement de tout langage. C'est en effet dans la coordination et l'échange avec des compétents, au cours d'activités sociales situées, que l'enfant, l'apprenant ou le novice sont en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au-delà de leurs possibilités individuelles, dans ce que Vygotsky appelle « *Zone proximale de développement* ». Cependant, les interactions sont considérées comme l'espace des apprentissages quelles que soient les disciplines scolaires.

Le locuteur novice apprend à travers les échanges, les objets et la manière de les dire en intégrant progressivement les conduites des natifs. A travers sa participation aux activités et aux échanges, certes verbaux mais pas exclusivement, il devient progressivement un locuteur capable d'exprimer son intention dans la langue cible. Il apprend à agir dans la communauté et, par conséquent, également à parler la langue des natifs, en intériorisant progressivement les diverses composantes des conduites langagières orales.

Dans la classe de langue, le discours oral et la communication enseignant- élèves restent des éléments importants de l'efficacité des acquisitions. Un important courant de pensée dans le domaine de la psychopédagogie attribue au langage dans l'école et aux problèmes de communication entre enseignants et enseignés une large part de la responsabilité dans les échecs scolaires. De plus, le taux d'échec en langue française au Brevet Officiel au Liban, nous pousse à nous demander si l'enseignant favorise une interaction en classe dans le but de l'apprentissage de cette langue (n'oublions pas que les élèves l'ont déjà appris pendant neuf ans, période suffisante pour acquérir une certaine maîtrise dans cette langue). Il importe donc d'examiner les données disponibles sur les interactions verbales enseignant- élèves dans la double perspective de la transmission des connaissances et de l'apprentissage des langues et de voir si l'interaction en classe de français langue étrangère offre à l'apprenant la possibilité de mobiliser ses capacités discursives à l'intérieur de tâches discursives à complexité appropriée et si cette interaction présente des caractéristiques spécifiques liées à la culture éducative au Liban.

Une observation et une analyse du terrain et des conditions d'enseignement/apprentissage du français au Liban sont indispensables. Le chapitre 1 présente, dans un premier temps, le statut de la langue française au Liban. Dans un deuxième temps, nous présenterons aussi la situation de la francophonie dans la région de Nabatieh où nous avons mené notre étude de terrain. La dernière partie de ce chapitre sera consacrée au système éducatif libanais en précisant la place et le rôle de la langue française, en tant que discipline scolaire, dans le système éducatif du pays et les types d'écoles présentes au Liban, afin de cerner le cadre socio- institutionnel où se déroulent les interactions.

Le deuxième chapitre définit le cadre théorique de cette analyse. Nous définissons les différents courants théoriques qui ont guidé nos réflexions. Nous nous arrêtons surtout sur l'interaction didactique en présentant ses différentes composantes et les différentes caractéristiques de la communication en classe de langue. Nous terminons ce chapitre par une présentation de la définition et d'une typologie des stratégies communicatives d'enseignement.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie adoptée pour le recueil des données sur le terrain, à savoir la méthode ethnographique. Dans la deuxième section, nous présentons les différentes étapes de notre étude de terrain, en commençant par la prise de contact avec les écoles, puis les observations des classes et les entretiens avec les enseignants, les différents obstacles rencontrés pendant le recueil des données. Enfin, nous présentons les classes transcrites en justifiant le choix de ces données.

Dans le quatrième chapitre, nous analysons les principales stratégies communicatives d'enseignement monolingues repérées dans le discours des enseignants observés à savoir les sollicitations et les différentes formes de question, les procédés métalinguistiques et l'achèvement interactif. Nous analysons les différentes formes et fonctions de ces stratégies, leur variation en fonction de la situation d'enseignement/ apprentissage, et leur impact sur le déroulement de l'interaction.

Dans le chapitre 5, après une définition de l'alternance codique, nous présentons les formes et les fonctions de cette stratégie d'enseignement bilingues en mettant l'accent sur les différences quantitatives de cette stratégie dans le discours des différents enseignants observés et en essayant de dégager les facteurs qui déterminent ces différences quantitatives.

Dans le chapitre 6, nous analysons l'une des principales stratégies communicatives non verbales, repérés dans notre corpus, le geste pédagogique. Après une définition du geste et une présentation des différentes classifications des gestes, nous analyserons le rôle de cette stratégie dans l'intercompréhension entre les participants et le déroulement de l'interaction.

Dans le chapitre 7, nous présenterons une étude quantitative des différentes stratégies répertoriées dans notre corpus.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous exposons les caractéristiques de l'interaction en classe de français et nous discutons de leurs effets sur le développement de la compétence de communication chez les apprenants et leurs relations avec la culture éducative au Liban.

Nous essayons alors, par notre contribution, d'identifier les formes de l'interaction didactique capable de bloquer ou de favoriser un échange spontané, d'établir une relation entre ces formes et le contexte scolaire où elles se déroulent, d'apporter des éléments utiles à la formation des enseignants et de mettre en évidence les stratégies pédagogiques favorisant l'interaction en classe et développant la pratique de l'oral de la langue étrangère. L'analyse des interactions permet de découvrir les méthodes que mettent en œuvre les participants pour se comprendre, définir leurs statuts et atteindre leurs buts surtout que la notion même d'interaction, par son caractère polysémique, englobe de manière indifférenciée, les aspects relatifs à l'enseignant, aux apprenants et à l'objet.

PREMIERE PARTIE
LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Cette partie est composée de trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons les contextes sociolinguistiques et scolaires libanais, en nous attardant sur le statut de la langue française au Liban et sa place dans le système éducatif libanais. Dans le deuxième chapitre, nous définirons la notion d'interaction et nous présenterons les caractéristiques des interactions didactiques qui sont l'objet de notre analyse. Nous présenterons aussi, dans ce chapitre, la notion de « stratégie d'enseignement » et une typologie des différentes stratégies communicatives d'enseignement. Enfin, dans le troisième chapitre, nous exposerons la démarche adoptée dans la collecte des données empiriques. Nous y retracerons les différentes étapes du recueil des données qui nous ont permis d'avoir un corpus construit. Nous exposerons également les conventions de transcription et les critères de sélections des séquences qui seront analysées dans la deuxième partie de ce travail.

Chapitre 1

Le contexte sociolinguistique et scolaire libanais

Introduction

Toute recherche sur l'apprentissage des langues, de même que toute fonction d'enseignement, doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel. Le contexte est une question méthodologique importante dans plusieurs domaines ayant des liens de parenté avec la didactique des langues, aussi bien en éducation, en sociologie ou en anthropologie, que dans les sciences du langage. La recherche ethnographique lui accorde une importance décisive : l'objectif principal étant d'expliquer le déroulement des événements, des actions et des interactions dans les classes avec la finalité de comprendre les processus et les expériences d'apprentissage. L'analyse de ces données est fondée sur la connaissance du contexte.

Le contexte éducatif libanais se caractérise par un bilinguisme précoce fondé sur l'enseignement simultané des deux langues, ayant un statut inégal : l'arabe et le français ou l'arabe et l'anglais. Dans ce chapitre, divisé en trois parties, nous allons d'abord essayer de cerner le statut de ces langues en nous attardant sur le statut formel et informel du français ; dans un deuxième temps, nous allons faire une présentation de la région de Nabatieh et de la situation du français dans cette région et sa spécificité et enfin, nous présenterons le système éducatif libanais.

1. Statut des langues au Liban

La situation linguistique actuelle au Liban met en présence trois langues de civilisation : l'arabe, le français et l'anglais, et une langue minoritaire, l'arménien parlé par la communauté arménienne qui s'est installée au Liban dans les années 1920. Le bilinguisme arabe- anglais, dû au changement politico- économique dans la région et à la présence d'institutions scolaires et universitaires américaines et anglaises, est loin d'avoir la même grandeur statistique et la même signification culturelle que le bilinguisme arabe- français. Mais la concurrence que l'anglais fait aujourd'hui au français au Liban ne fait aucun doute.

Pour notre recherche, nous nous intéresserons au bilinguisme arabe- français. Le français et l'arabe nous mettent en rapport avec les deux mondes qui bordent la Méditerranée et depuis plus d'un siècle, entretiennent des relations culturelles tantôt paisibles, tantôt conflictuelles, mais toujours fécondes, vu la richesse culturelle qu'elles apportent.

Dans cette section, nous allons aborder les caractéristiques de ce bilinguisme en donnant les conditions d'emploi des deux langues, à savoir le français et l'arabe, le statut de la langue française du point de vue de la législation et les facteurs agissant sur le niveau de français atteint dans l'enseignement au Liban.

Avant de préciser le statut du français, il nous semble utile de présenter, quoique de façon succincte, les langues en présence au Liban.

1.1. Les langues parlées au Liban.

1.1.1. L'arabe

Au Liban, l'arabe est en situation de diglossie³ : nous retrouvons donc d'une part, l'arabe classique qui est la langue officielle, la langue de l'administration et de l'enseignement ; et, d'autre part, l'arabe parlé, ou le dialecte libanais truffé d'emprunts au français, à l'italien et au turc, et qui est la langue première de la majorité des Libanais. Le dialectal est la langue de communication quotidienne dans toutes les situations. C'est également la langue du théâtre, de certaines émissions de télévision et de radio. Il sert donc de support dans tous les domaines où prime la parole. Il présente aussi une diversification en plusieurs variétés régionales avec des différences aux niveaux phonologiques et lexicaux, sans aucunement mettre en cause l'intercompréhension.

Par contre, l'arabe classique, n'est pratiquement pas parlé. Il est écrit et enseigné à l'école. Il est surtout utilisé dans les prêches du vendredi chez les musulmans, dans les émissions religieuses, dans quelques discours politiques et les textes écrits.

Il existe aussi une troisième variété : l'arabe intermédiaire utilisé surtout par les médias audiovisuels et la presse écrite. Il s'agit d'un arabe littéraire moderne et simplifié, où nous

³ La diglossie est l'utilisation de deux variétés d'une même langue employées dans des activités sociales différentes ; les deux variétés coexistent dans un rapport de complémentarité, et parfois de concurrence. Ce terme a été introduit par Ferguson en 1959 pour établir une distinction avec le terme de « bilinguisme ».

trouvons bon nombre d'emprunts. Cette variété sert également de véhicule dans le théâtre, la poésie, le roman, la publicité, les émissions de débats et les discours politiques. C'est une variété qui connaît de plus en plus d'expansion et tendrait à long terme à remplacer l'arabe littéraire dans certaines de ses fonctions.

1.1.2. Le français

C'est l'une des deux langues étrangères enseignées obligatoirement dès la première année de scolarisation, aussi bien dans l'enseignement public que privé. Il constitue après l'arabe, la deuxième langue des médias oraux et écrits. Il est également utilisé par le ministère des affaires étrangères, comme dans l'affichage dont le bilinguisme est autorisé par la loi.

Jusqu'à une date récente, le français était parlé en famille en milieu francophone aisé et à majorité chrétienne. Actuellement, on entend souvent parler français dans des lieux publics comme les cafés et les restaurants, et ceci dans des quartiers à majorité musulmane.

1.1.3. L'anglais

Depuis quelques années, l'anglais commence à s'imposer de plus en plus au Liban. Toutes les conditions nécessaires sont présentes pour la diffusion de cette langue. Les changements politiques dans la région ont fait que la suprématie américaine s'est établie au pays. De plus, l'absence remarquable de la France après la crise libanaise a éclipsé l'influence française au niveau culturel et social. Les derniers recensements révèlent la montée du pourcentage des élèves apprenant l'anglais au lieu du français comme deuxième langue après l'arabe. Si le goût pour la langue française est institutionnalisé, beaucoup de Libanais apprennent l'anglais à côté du français et considèrent l'anglais comme une langue nécessaire pour leur avenir.

L'anglais est la langue des activités commerciales et bancaires. Il est l'une des deux langues étrangères obligatoires à l'école. C'est aussi la langue d'enseignement dans les écoles anglo-saxonnes. Dans d'autres écoles, lorsque la première langue étrangère est le français, la deuxième sera l'anglais à partir de la classe de sixième, voire au milieu du cycle primaire.

L'anglais n'est pas parlé en famille comme le français. Cependant, il semblerait qu'il commence à s'introduire dans le cercle familial, notamment chez les musulmans sunnites ayant fait leurs études en anglais ou séjourné dans les pays du Golfe.

1.1.4. L'arménien

L'arménien est pratiqué par les Arméniens vivant au Liban. Il est enseigné dans les écoles arméniennes, et parlé en famille par les membres de cette communauté. On peut l'entendre dans la rue à Beyrouth, notamment dans le quartier des Arméniens (Bourj Hammoud).

Ces quatre langues sont enseignées dans les écoles publiques et privées. Elles sont présentes aussi dans la presse écrite et audiovisuelle où l'on présente les informations en arabe, en français, en anglais et en arménien (exemple Future T.V.).

On note également la présence des langues minoritaires utilisées notamment dans les rites religieux de la communauté chrétienne notamment le syriaque.

D'après une étude statistique de 2004, les autorités libanaises estiment à trois millions et demi le nombre d'habitants au Liban, dont 350 000 réfugiés palestiniens. La population du pays comporterait environ 85% de Libanais, 12% de Palestiniens et 3% de Syriens. Les Arméniens et les Kurdes sont, dans leur immense majorité, de nationalité libanaise. Le tableau qui suit présente des statistiques démologiques des habitants du Liban⁴.

⁴ <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asia/liban.htm>

Groupe ethnique	Langue maternelle	Population	%
Arabes libanais	arabe levantin du Nord	2 462 360	70,1 %
Arabes palestiniens	arabe levantin du Nord	369 380	10,5 %
Druzes	arabe levantin du Nord	355 170	10,1 %
Kurdes	kurmanji	173 000	4,9 %
Arméniens	Arménien	172 660	4,9 %
Alaouites	arabe levantin du Nord	100 000	2,8 %
Arabes syriens	arabe syrien	89 300	2,5 %
Arabes égyptiens	arabe égyptien	60 890	1,7 %
Chaldéens	chaldéen néo-araméen	18 270	0,5 %
Français	Français	16 340	0,4 %
Arabes irakiens	arabe irakien	12 180	0,3 %
Juifs espagnols	espagnol	9 950	0,2 %
Araméens	Araméen	4 330	0,1 %
Américains	Anglais	3 950	0,1 %
 Grecs	grec	3 350	0,0 %
 Italiens	italien	3 350	0,0 %
 Turcs	Turc	3 040	0,0 %
 Portugais	Portugais	1 520	0,0 %
 Espagnols	espagnol	1 520	0,0 %
 Assyriens	assyrien néo-araméen	1 200	0,0 %
 Britanniques	Anglais	1 220	0,0 %
 Juifs	arabe levantin du Nord	1 000	0,0 %
Total = 3 507 810			

Tableau 1. Les statistiques démolinquistiques des habitants du Liban en 2004.

1.2. Le statut du français au Liban.

Il est indispensable d'étudier le statut qu'occupe une langue étrangère dans un pays pour être capable d'analyser sa place dans les cursus scolaires et son rôle dans la vie quotidienne. Avant d'entamer notre recherche sur l'interaction en classe de français, il nous a paru important de

connaître le statut formel et informel qu'occupe cette langue au Liban afin de pouvoir analyser les causes et les formes de l'interaction présente en classe de français, ses relations avec la culture éducative et ses conséquences sur la compétence de communication chez les élèves.

1.2.1. Le statut formel du français.

Dans la Constitution : L'article 11 de la Constitution libanaise datant de 1943 prévoit que « *l'arabe est la langue nationale officielle. Une loi déterminera le cas où il sera fait usage de la langue française* ».

Sous le mandat et selon la constitution de 1926, cet article était conçu de la manière suivante : « *L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations officielles de l'Etat. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en est fait usage* ». Cette loi évoquée dans les deux articles n'a jamais paru.

Ainsi, la Constitution de 1943, dans son article 11, a créé une situation ambiguë en annulant le français comme langue officielle, tout en prévoyant la possibilité de s'en servir dans des cas à déterminer et qui ne le seront jamais.

A l'origine de cette situation, se trouve un conflit politique qui a opposé les acteurs chrétiens et musulmans à l'indépendance du Liban. Les premiers défendaient le fait que la langue française soit officielle à côté de l'arabe, les seconds tenaient à son élimination. Un compromis aurait été trouvé à travers la formulation de cet article.

En ce qui concerne l'enseignement, l'article 10 de la constitution déclare : « *L'enseignement est libre, tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera pas porté atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve de prescriptions générales sur l'instruction publique édictée par l'Etat...* » (Rabbath, 1982, p.114). Cette disposition tend, dans l'esprit des auteurs de la constitution à compléter l'article 9 qui garantit le maintien du régime communautaire.

Cette liberté d'enseignement est donc appliquée aux choix des langues et des politiques linguistiques dans chaque école. Ainsi, le choix de la langue d'enseignement est déterminé,

selon le type d'écoles, et selon la communauté qui la gère. Néanmoins, cette liberté est soumise au contrôle de l'Etat à travers les examens officiels.

La législation libanaise se prononce pour l'enseignement d'au moins une langue étrangère (le français ou l'anglais) à côté de la langue arabe « *pour enrichir la culture libanaise et s'ouvrir à la civilisation internationale* ». Des décrets datant de 1946 et de 1968 promulguent l'utilisation d'une de ces deux langues comme moyen d'enseignement pour les matières scientifiques dans les deux cycles moyen et secondaire. Un décret datant de 1971 propose le renforcement par son extension à d'autres matières comme la gymnastique, le dessin et la musique.

Sur le plan éducatif, le français a donc le statut de première langue étrangère. Une fois consigné dans la politique de l'éducation nationale, ce statut adopté dépasse de loin ce qu'on peut attribuer à une simple langue étrangère pour lui joindre le rôle d'un vecteur de savoir : c'est la langue d'enseignement de toutes les matières scientifiques. Le français est enseigné comme langue dès la scolarité primaire sur un pied d'égalité (en termes horaires) avec l'arabe. De plus, il est l'objet d'une scolarisation pré- scolaire quand il n'est pas déjà appris en famille.

Si on se place sur le plan scolaire uniquement pour évaluer l'importance relative du français dans l'enseignement, on constate d'après les statistiques du CRDP publiés en 2004, que 56,9% des écoles enseignent le français comme première langue étrangère, 21,6% l'anglais dès la scolarité primaire. De plus, 64,8% des élèves apprennent le français comme première langue étrangère (contre 85% en 1997) et 35,2% ont pour première langue étrangère l'anglais.

La subsistance d'un environnement francophone au Liban a donc pour base un enseignement scolaire qui se maintient à un bon niveau, malgré les sérieuses difficultés auxquelles il doit faire face. Cependant de fortes disparités de niveau séparent le secteur privé du secteur public libanais.

Le fort pourcentage d'élèves libanais qui choisissent la langue française comme seconde langue d'enseignement avec l'arabe, démontre l'extension de l'enseignement du et en français à l'ensemble du territoire libanais. Mais, ceci ne doit pas masquer une baisse de niveau évidente, surtout pour le secteur public qui se trouve dans un état bien préoccupant. Il

est incontestable que le système actuel, malgré ses défauts, continue, grâce à une vingtaine d'écoles privées renommées qui disposent d'un corps enseignant de qualité, à produire une élite libanaise, capable d'entreprendre des études universitaires de haut niveau. Ces établissements sont souvent d'un coût inabordable pour une grande partie des familles libanaises comme nous le montrerons plus loin.

1.2.2. Le statut informel du français

La langue française occupe une place particulière au Liban : étant une langue internationale vivante, elle fournit aux Libanais un excellent outil de communication. Elle n'est pas seulement d'ordre professionnel mais elle est aussi un lien entre journalistes, parlementaires, artistes, médecins et enseignants. Ceci explique la place privilégiée qu'occupe la langue française dans l'enseignement lequel n'est pas toujours en conformité avec les normes fixées par la politique de l'éducation nationale. En dehors de l'école et de l'enseignement, le français est aussi présent dans la vie quotidienne libanaise. Des canaux lui assurent une certaine diffusion, surtout les médias :

- Les journaux : on trouve un seul quotidien libanais en langue française « *L'Orient- le - jour* ». En plus, la plupart des journaux français sont connus au Liban (*Le Monde, Le Figaro, Libération ...*), ces journaux sont considérés comme des sources d'information très importantes pour la situation actuelle.
- Les revues : on en retrouve en très grand nombre et de toutes sortes : des revues scientifiques, culturelles, des magazines pour grand public (*tricot, cuisine, famille...*). Il existe aussi des magazines libanais en langue française (*Noun, Prestige, Mondanité, Magazine...*).
- La télévision : par le biais de la parabole, il y a un accès possible aux chaînes françaises et francophones qui émettent des programmes français (Médecins dans le monde, Capital...). Les autres chaînes assurent également une diffusion de feuilletons français sous- titrés (TV5). Actuellement, la chaîne française de dessins animés « tiji » a une audience importante surtout parmi les enfants entre deux et six ans.
- La radio : elle diffuse des bulletins d'informations et de divertissement en français. Elle émet aussi des programmes de variétés et de chansons françaises.
- Le cinéma : tous les films sont toujours projetés en version originale sous- titrée, ce qui constitue, pour l'anglais en particulier, un moyen de diffusion indirect plus que le français à cause du succès actuel du cinéma américain. Mais nous ne pouvons nier que les films français ont également un énorme succès au Liban.

Ajoutons à cela les livres couvrant plusieurs domaines (romans et livres d'enfants, BD, sciences humaines...), les cercles et les associations d'intellectuels qui animent des clubs littéraires, organisent des conférences et des séminaires et publient parfois des revues en langue française. Les Centres Culturels Français installés dans les localités importantes du Liban, et rattachés à l'ambassade de France, organisent des sessions d'enseignement et de formation en insistant surtout sur la pratique du français.

Généralement la langue française se présente au Liban sous trois aspects :

- comme langue de communication : c'est l'étape où les connaissances répondent aux besoins de la compréhension comme de l'expression courante dans le contexte de la vie quotidienne ;
- comme langue seconde : où les connaissances permettent d'accéder aux sources documentaires d'une spécialité et de recevoir, lire et interpréter avec une aisance raisonnable n'importe quel sujet ;
- comme langue de culture : c'est l'étape où les compétences permettent de penser et éventuellement de créer dans cette langue, dont aucune caractéristique essentielle ne passe inaperçue, et dont on devient capable d'apprécier aux plans esthétique et conceptuel les œuvres littéraires et l'apport critique ou philosophique.

Ces trois aspects sont très liés au niveau de la langue et sont souvent visés par la majorité des responsables éducatifs dans l'enseignement au Liban.

Pour que le français soit un moyen efficace de communication et de véhicule culturel dans ce pays, il est nécessaire, selon Katia Haddad, qu'il soit conçu comme porteur de significations spirituelles, sociales et culturelles. Ainsi donc, les trois aspects, que nous venons d'évoquer, ne peuvent être dissociés, et la distinction dépend uniquement du degré observé dans le processus d'apprentissage de cette langue, pour chacun d'entre eux.

La francophonie au Liban étant essentiellement scolaire, l'enseignement des langues peut être considéré comme un objectif en soi. La langue est enseignée pour elle-même comme une simple « discipline scolaire », en vue de la connaître davantage.

Son acquisition doit permettre de pouvoir communiquer avec l'autre et, éventuellement, d'être capable de pénétrer l'univers culturel propre à cette langue dans un but de recherche, d'interprétation ou d'échanges dans tous les domaines.

Par contre, une langue d'enseignement doit être considérée comme un outil pédagogique indispensable à la communication, à la réflexion et à la transmission des connaissances et à leur acquisition. C'est donc un instrument dont il faut doter l'apprenant en formation le plus rapidement possible. Cette langue d'enseignement doit être à chaque étape scolaire constamment perfectionnée en vue d'en faire le meilleur moyen possible d'expression et de conceptualisation. Elle doit acquérir une réelle dimension de véhicule culturel.

1.2.3. La langue française est-elle, au Liban, une langue seconde ou une langue étrangère ?

« Toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes » (CUQ, op. cit. p.99).

Ce sont les propriétés que nous venons d'exposer qui nous amènent à classer le français au Liban comme une langue seconde et non comme une langue étrangère au même titre que l'italien ou l'allemand.

« Parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement « langue maternelle », occupe la première place. Mais c'est également reconnaître à la langue seconde une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues avec lesquelles l'apprenant pourrait se trouver en contact et qu'on nomme « langues étrangères » (Cuq, op. cit. p. 89).

Entre le 20 et le 22 mai 1993, un colloque international sur le thème « Le français langue seconde » s'est déroulé à l'Université Saint- Joseph à Beyrouth. Soutenu par l'AUPFL et avec le concours du Service Culturel français, cette manifestation a été l'occasion pour un certain nombre de spécialistes d'aborder le problème du statut de la langue française au Liban. Selon les conclusions de ce colloque, pour élargir l'espace du français au Liban, il est indispensable de favoriser la diffusion de cette langue comme langue de communication, et surtout comme langue seconde. Mais il importe principalement que le français soit traité de surcroît comme langue de culture et qu'il continue à véhiculer une pensée scientifique, philosophique et littéraire...Consolider le français et son enseignement dans les écoles, dès le cycle primaire, demeure la tâche principale des spécialistes pour renforcer la francophonie au

Liban. Il serait étonnant de développer et d'enseigner au Liban le français comme langue étrangère uniquement.

D'une manière générale, le français au Liban n'est ni une langue maternelle comme l'arabe, ni une simple langue étrangère. La langue française occupe plutôt le champ qui s'étend entre ces deux extrêmes, c'est-à-dire une langue seconde avec une dimension parfois culturelle liée à son usage. Néanmoins, nous ne pouvons parler d'un statut unique de la langue française pour tout le Liban. Le français a réussi à dépasser le clivage entre les communautés du pays. Imposer le même statut à cette langue pour tous, ce serait la réduire, et à terme, la condamner. Clôturent les travaux du colloque international sur « le français langue seconde », Monsieur Michel EDDE a relevé que :

« Si les Libanais restent attachés à la francophonie et maintiennent en conséquence le français comme langue seconde alors que l'anglais est la langue économique mondiale et qu'elle est devenue quasi-universelle, c'est parce qu'aux yeux de la plupart de ces Libanais, musulmans et chrétiens, la francophonie est en fait un choix de société : une société libre, juste, fraternelle et démocratique ». (Eddé, M. in Abou et Haddad (éds), 1994 : 560).

1.2.4. Les difficultés liées au plurilinguisme et au pluriculturalisme libanais.

La coexistence d'au moins deux langues au Liban crée une situation de bilinguisme. «*Nous entendons par bilingues des personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours* » (Grosjean, 1993, p. 14). Le bilinguisme, c'est le fait non seulement de parler mais de réfléchir dans cette langue. Le bilingue se trouve donc en possession de deux systèmes linguistiques, caractérisés par l'usage alternatif de deux langues.

Au Liban, les bilingues ne pratiquent pas la deuxième langue dans les mêmes secteurs de la vie quotidienne. Nous distinguons, sans forcément les séparer, trois formes d'usage du français aux côtés de la langue arabe :

- le bilinguisme familial
- le bilinguisme social
- le bilinguisme scolaire.

Le Liban semble à en croire l'état actuel des recherches archéologiques et historiques, avoir toujours connu une forme ou une autre de bilinguisme et de contact de cultures comme constante de son histoire. Il a toujours appris, à côté de sa propre langue, une langue de civilisation mondiale qui a changé de nom avec les courants civilisateurs : grec, latin, arabe,

ou français. C'est ainsi que la francophonie au Liban s'inscrit dans une tradition historique de plurilinguisme.

Selon Nicole Gueunier, le plurilinguisme au Liban remonte pratiquement aux origines linguistiques, « *connu ou non, comme on le croit souvent, à l'époque récente de l'association à l'histoire européenne* ». (Gueunier, 1993b, p.263).

Elle distingue 4 grandes périodes qui s'articulent autour du phénicien, de l'araméen, de l'arabe et des langues occidentales :

-La période phénicienne

-La période araméenne

-la troisième période se caractérise par l'avènement de l'arabe

-la dernière période est celle du contact linguistique avec l'Occident.

Ainsi lorsqu'intervient le bilinguisme arabe- français au Liban, il apparaît comme « *l'héritier de la tradition historique bilingue* » de ce pays. (Katia Haddad, 1991, p.5, cité par Monin, p.322).

Cependant, les différentes communautés au Liban n'ont pas toujours eu les mêmes objectifs et les mêmes motivations en ce qui concerne l'apprentissage et le développement du français. En effet, on constate l'existence de deux courants qui réagissent d'une manière différente face au français. Cette inégalité n'est pas vécue comme un fait anodin, mais comme « *un conflit idéologique qui reflète le conflit politico- confessionnel toujours latent* ». (Abou, 1962, p. 144).

Ces réactions relèvent d'un souci plutôt de nature politique dont la préoccupation principale est la sauvegarde d'une certaine identité culturelle, réelle ou pas, et dans une large mesure, d'une identité religieuse. Ces positions et attitudes peuvent être réduites principalement à deux points de vue : celui des tenants de l'arabisation et celui des défenseurs du bilinguisme, voire du plurilinguisme. Les premiers crient aux méfaits de la langue française, devenue un substitut linguistique national de la langue arabe, pourtant apte à toute fonction ; les seconds tiennent au pluralisme linguistique en le considérant cette ouverture comme faisant partie de l'identité culturelle libanaise.

Le développement du français, et dans une moindre mesure de l'anglais comme langues d'enseignement au Liban au même titre que l'arabe, a provoqué des réactions et des revendications qui n'ont pas manqué d'être politisées.

A la fin de la guerre, les accords de Taëf (1989), qui ont consacré l'identité arabe du Liban, ont atténué les débats sur les statuts des langues étrangères au Liban et on trouve aujourd'hui au sein de la communauté musulmane libanaise de nombreux partisans de la langue et de la culture française. La tendance au monolinguisme et à l'arabisation, même si elle garde certains adeptes, tend à s'estomper. La connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères est devenue un impératif surtout pour les peuples des pays en voie de développement. A l'heure où les pays arabes tentent de s'ouvrir sur d'autres cultures et langues, il serait étonnant que le Liban se replie sur lui-même et renonce à l'une de ses spécificités fortes : la connaissance des langues étrangères.

C'est que d'après les responsables universitaires que nous avons rencontrés et d'après les études sur l'usage du français au Liban, l'anglais a tendance à devenir, non pas une langue de substitution, mais une troisième langue, en plus de l'arabe et du français. La pratique des affaires et la consultation de la littérature scientifique et technique exigent, en effet, de plus en plus la connaissance de l'anglais. Il semble que l'on se dirige dans ce pays vers un trilinguisme arabe- français- anglais qui prendrait le relais du bilinguisme existant actuellement.

1.2.5. Profils des francophones libanais.

Contrairement à beaucoup de pays en cours de développement où la langue étrangère s'est implantée à la faveur de la colonisation, la langue française a précédé au Liban le Mandat de la France de plusieurs dizaines d'années grâce aux écoles de missionnaires.

Après la guerre civile (1975-1990), plusieurs études ont été faites pour essayer de cerner l'état de la francophonie au Liban dont une opinion assez courante veut qu'elle soit en perte de vitesse (Abou, 1996). La première étude a été publiée par Nicole Gueunier en 1993 dans son ouvrage *Le français du Liban : cents portraits linguistiques*, la deuxième effectuée sous la direction du Père Sélim Abou et Katia Haddad et publiée en 1996 sous le titre *Anatomie de la francophonie libanaise*, et la troisième a été faite par Pascal Monin dans sa thèse de doctorat sur *La Présence culturelle française au Liban : quel présent ? Quel passé et quel avenir ?*

soutenue en 1998. Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de ces trois études en essayant de les comparer pour montrer l'évolution de la langue française au Liban, le profil des francophones libanais et l'usage qu'ils font de cette langue.

A. Nicole GUEUNIER : *Cents portraits linguistiques*

La population de cette étude est composée de cents Libanais multilingues dont cinquante hommes et cinquante femmes, ayant entre 20 et une soixantaine d'années, issus de toutes les régions du Liban (Beyrouth et banlieues, Mont- Liban, Liban Nord, Liban Sud et la Bekaa), ayant un niveau d'instruction assez hétérogènes et appartenant aux principales confessions musulmanes (sunnites, chiites et druzes) et chrétiennes (maronites, catholiques et orthodoxes).

Les profils linguistiques des Libanais adultes

1. Scores linguistiques : les résultats des scores par variables linguistiques sont les suivants :

-variable sexe : les résultats montre une suprématie des femmes (58/100 contre 50/100) sur les hommes. Cela n'est pas surprenant dans le contexte de la société libanaise, il y a une tendance à orienter les garçons vers l'anglais, langue du « business », et les filles vers le français, langue de culture, nécessaire au bagage éducatif féminin.

Cette supériorité linguistique des femmes en français peut aussi s'expliquer par le souci féminin de contrôler au mieux une variété traditionnellement perçue comme une langue de prestige social et culturel.

-variable âge : la supériorité en français des locuteurs âgés (56,6), alors que le taux de scolarisation général est plus élevé chez les jeunes (46,7), s'explique par :

- une scolarisation de meilleure qualité chez les sujets âgés alors que celle des jeunes a subi les effets de la guerre et de la crise économique.

- un profil d'attitudes différent : les jeunes manifestent plus d'indifférence que les anciens par rapport à la pratique de la langue en général et à celle du français qui, aux yeux des sujets âgés continue à être perçu comme élément de stabilité dans l'ensemble des représentations relatives à la notion de patrimoine culturel.

Variable régionale : l'écart entre la région de Beyrouth (56,6) et les autres zones (50,6) n'a rien pour surprendre et sera confirmé par les résultats ultérieurs. C'est naturellement à

Beyrouth que l'exposition au français, ainsi que sa production et sa consommation culturelle sont les plus élevés.

Variable ethno- confessionnelle : le résultat (57,1 chez les chrétiens ; 50,2 chez les musulmans) confirme la tendance générale, établie par les descriptions classiques (Abou, 1962), à une «*meilleure*» francophonie en milieu chrétien qu'en milieu musulman, où le taux de monolinguisme arabe est plus important.

Variable catégorie socio- économique (CSE) : les scores sont les suivants : 50, 2 pour la classe moyenne et 61,4 pour la classe supérieure.

Variable niveau d'études : l'écart fort entre les catégories « sans bac »(41,9) et « études supérieures en français »(66,9), même relativisé par la marge d'erreur, correspond à l'hypothèse d'une corrélation entre niveau de scolarisation et score en français.

2. Sécurité et insécurité linguistique : le taux de sécurité linguistique est de 22% et celui d'insécurité est de 78%. Le taux de sécurité linguistique a été calculé en fonction des scores globaux obtenus lors des tests de phonologie, de syntaxe et de richesse lexicale.

Les adultes bilingues présentent donc, massivement, par rapport à leur pratique du français, une attitude d'insécurité.

L'analyse des corrélations entre les variables sociologiques et le taux d'insécurité montre une corrélation forte avec la variable ethno- confessionnelle, la variable régionale et la variable âge.

Pour la variable ethno- confessionnelle, le taux de sécurité linguistique est de 27% pour les chrétiens et de 14,2% pour les musulmans. L'écart important entre les deux catégories peut en partie s'expliquer par les conditions de l'enquête (majorité d'enquêteurs chrétiens, issus d'une université chrétienne connue pour son attachement à la francophonie). Cet effet a pu provoquer le refus d'enquête chez les musulmans « bons » francophones mais hostiles au milieu des enquêteurs, ou, à l'inverse, des réactions de timidité chez des informateurs ayant accepté l'enquête mais se sentant néanmoins en infériorité par rapport à leurs enquêteurs. Cependant, on observe que cette tendance à l'insécurité ne contredit pas les résultats précédemment donnés : dans son ensemble, la catégorie des informateurs musulmans obtient des scores linguistiques moins élevés.

Pour la variable régionale, le taux de sécurité est de 26% à Beyrouth et Mont- Liban.

Enfin, pour la variable d'âge, le taux d'insécurité linguistique des jeunes est nettement plus fort que celle de leurs aînés :

- 20-29 ans : 15,7%
- 30-49ans : 18,7%
- 50 ou plus : 36,6%

Ce résultat, qui converge avec celui de la « supériorité » linguistique en français des informateurs les plus âgés, mérite au moins deux commentaires : d'abord, il traduit une auto-évaluation fiable ; ensuite, et surtout, il semble confirmer chez les jeunes un certain malaise par rapport à la langue française. Contrairement à leurs aînés en effet, pour lesquels le français pouvait être perçu comme un élément stable de patrimoine social et culturel, les jeunes, déstabilisés par la guerre et la crise économique, ne le perçoivent plus ainsi. Ajoutons qu'il se pourrait bien que le malaise par rapport au français traduise ainsi un malaise politique par rapport à la France.

En ce qui concerne l'oral et l'écrit, il y a un déséquilibre au profit de l'oral.

Des profils aux portraits

Dans son analyse des portraits des enquêtés, Gueunier distingue trois variétés du français :

-la variété français langue maternelle : théoriquement, elle est analogue à celle des locuteurs natifs du français et pratiquée par des informateurs issus d'un milieu familial bilingue, où le français est utilisé au moins autant que l'arabe, scolarisés en français et continuant à pratiquer cette langue dans leur milieu professionnel et leur vie culturelle. Les enquêteurs parlant cette variété représentent 14% et ils ont un score de 23/30.

-la variété intermédiaire : elle est pratiquée par ceux qui ont été ou demeurent exposés au français mais plus irrégulièrement, dans des proportions variables par leur milieu familial, leur scolarisation, leur vie professionnelle et culturelle. Les enquêteurs parlant cette variété représentent 58%, et ils ont un score entre 12 et 23/30.

- la variété « français approché » ou « arabisé » : elle caractérise un bilinguisme que définit deux traits négatifs principaux :

1. absence d'acquisition familiale, apprentissage scolaire peu poussé ou trop ancien ;
2. absence d'occasions professionnelles et culturelles de pratique.

Cette variété se caractérise par un maximum d'interférences issues de l'arabe, tant au niveau phonétique qu'intonatif. Apprise exclusivement en milieu scolaire, elle correspond au cas de locuteurs peu scolarisés ou scolarisés dans des conditions défavorables, ou encore des locuteurs de niveau 2 ou 3 mais manquant d'occasion de pratiquer le français dans leur vie

adulte. Les enquêteurs parlant cette variété représentent 28% et ils ont un score entre 2 et 11,7/30.

Malgré la fragilité statistique de l'étude de Gueunier, elle est intéressante dans la mesure où c'est la première recherche sur le français au Liban après la guerre, et c'est un travail qualitatif qui dresse des profils et des portraits détaillés des francophones libanais.

B. L'étude de Haddad et Abou : *Anatomie de la francophonie libanaise*

Cette recherche est constituée de deux enquêtes. La première enquête comporte à son tour deux phases. Dans la première phase, un échantillon aléatoire de 15701 ménages représentant toute la population résidente au Liban (2,5% des logements) et composé de 77086 personnes, a fourni une vue d'ensemble de l'usage parlé -élémentaire, moyen ou bon- du français et de l'anglais au niveau de cette population.

Dans la seconde phase, l'échantillon est de 15147 individus, représentant cette fois-ci la population libanaise adulte âgée de 15 à 75 ans, sélectionnés selon la méthode Kish⁵ chacun au sein du ménage dont il fait partie, et l'échantillon d'origine étant de 48032 personnes.

La seconde phase de la première enquête a permis de saisir le degré de connaissance -conjuguant compréhension, élocution, lecture et écriture- du français et de l'anglais, ainsi que le mode d'apprentissage et les secteurs d'usage de ces langues. Chacune de ces variables est à son tour combinée avec un ensemble de variables explicatives, telles que l'âge, le sexe, le lieu de résidence, le niveau d'instruction, le genre d'école fréquentée, et les caractéristiques sociolinguistiques des parents.

Une deuxième enquête, portant sur un échantillon de 2722 individus repérés dans la première enquête, comme étant des francophones « moyens » ou « bons », soit 6703 individus en termes d'échantillon corrigé, a permis de procéder à une analyse plus fine du phénomène francophone libanais. Par ailleurs, cette deuxième enquête présente, par rapport aux deux phases de la première enquête, l'avantage de n'être plus fondée sur une auto-

⁵ La méthode Kish est une méthode utilisée dans les enquêtes sociales où les premières unités échantillonnées sont des ménages. En général, une partie de l'enquête s'adresse à un seul individu éligible à un certain titre par ménage. Afin de pouvoir extrapoler correctement les résultats obtenus, il faut que le choix de l'individu au sein du ménage soit lui-même aléatoire et ne se porte pas systématiquement sur les personnes les plus faciles à joindre. Une méthode de tirage, appelée tirage Kish, est proposée à l'enquêteur et peut être mise en œuvre immédiatement une fois qu'il connaît le nombre de personnes composant le ménage. Sous sa forme la plus élémentaire, elle fournit à l'enquêteur un moyen rapide et manuel de réaliser un tirage aléatoire simple à probabilités égales d'un individu. Elle peut aussi servir dans le cas où l'on souhaite sélectionner un ou plusieurs individus à probabilités inégales.

évaluation par enquêtés de leur connaissance du français, mais d'en fournir une mesure quantitative et qualitative réelle. C'est cette deuxième enquête que nous allons présenter ici.

Le profil des francophones.

Dans la mesure où le taux de la francophonie n'est pas uniforme dans toutes les couches de la population, les caractéristiques de l'échantillon de francophones retenus dans cette enquête diffèrent de celles de la population adulte en général, aussi bien pour la structure par sexe et par âge que pour les caractéristiques socio-économiques.

1. Répartition des francophones par sexe et par âge.

Le taux de francophonie est plus élevé chez les personnes de sexe féminin, un peu plus que la moitié des francophones (55,6%). Cette prédominance du sexe féminin est beaucoup plus accentuée dans les tranches d'âge jeunes. Toutefois, cette situation s'inverse à partir de la tranche de 40 ans où les hommes connaissant le français sont plus nombreux que les femmes qui le connaissent.

L'importance des jeunes parmi les francophones est frappante : ainsi, 54,6% parmi eux ont entre 15 et 30 ans, alors que cette proportion n'est que de 44,4% dans la population totale (celle de la première enquête). Et inversement la proportion des francophones âgés de plus de 45 ans est ici plus faible que dans la population totale (17,6% contre 28,9%). Cette distorsion de la pyramide des âges est encore plus accentuée dans la population féminine : en effet, 58,9% des francophones de sexe féminin sont âgés de 15 à 39 ans contre 43,5% dans la population totale, et 14,3% seulement ont plus de 45ans, alors que cette tranche d'âge représente 28,6% de la population adulte féminine.

2. Répartition par niveau d'instruction.

La connaissance du français étant un instrument lié à l'apprentissage scolaire, il n'est pas étonnant de constater que les francophones ont un niveau d'instruction élevé. En effet, 86,3% parmi eux ont déjà accompli ou poursuivent actuellement des études secondaires ou universitaires. Le taux d'analphabètes peut être considéré comme nul, puisqu'il est de 0,2%.

Si 86,3% de bons francophones sont constitués de personnes achevant ou ayant achevé des études secondaires ou universitaires, celles-ci ne constituent que 35,7% de l'ensemble de la population. Cependant, les très faibles pourcentages de la population ayant ou achevant des études primaires ou complémentaires sont à nuancer dans la mesure où la

population âgée de moins de 15 ans a été exclue de l'ensemble de la deuxième enquête. Il n'en demeure pas moins que la différence avec les pourcentages de l'ensemble de la population est impressionnante.

3. Catégories socio- professionnelles.

Un peu plus de la moitié des bons francophones (53,9%) est active. Ils sont essentiellement répartis entre cadres moyens (42,6%), travailleurs indépendants (17,8%) et employés (16,2%).

Bien que le taux d'activité des francophones soit presque identique à celui de l'ensemble de la population adulte libanaise (51,2% chez celle-ci), la répartition par catégories professionnelles diffère significativement entre ces deux groupes, à cause de la disparité de leurs taux de francophonie.

4. Appartenance communautaire.

La composante la plus importante de l'échantillon de bons francophones est constituée par les maronites (49,3%), ils sont suivis de très loin par les grecs- orthodoxes (12,7%) et les chiites (12,1%), les sunnites (10,5%).

5. Répartition régionale.

La plus forte représentation de Beyrouth (16,4%) et de Mont- Liban (52,7%) n'a rien d'étonnant dans la mesure où ces deux mohafazats apparaissent comme à la fois les plus peuplés et les plus francophones.

Les zones urbaines sont les plus représentées avec 67,7% de bons francophones, le pourcentage des zones rurales est loin d'être négligeable puisqu'il est de 32,3%, cela révèle que si l'implantation de la bonne francophonie n'est pas uniforme, elle est du moins généralisée.

C. L'étude de Pascal Monin.

L'étude de Pascal Monin a eu lieu en 1997. Ses résultats concordent avec ceux de Haddad et Abou ; mais ils présentent une divergence avec l'étude de Gueunier en ce qui concerne les jeunes. Son échantillon comptait 10590 personnes âgées de plus de 5 ans, dont 48% sont francophones et 52% n'ont aucune connaissance du français.

Mais l'importance de cette proportion de Francophones au Liban est à atténuer car, comme nous le verrons par la suite, sur les 48% des personnes possédant le français, 20% seulement en ont une bonne connaissance.

- **La variable âge et sexe**

Le taux de connaissance du français atteint son niveau le plus important pour la tranche d'âge des 5-24 ans : 52,9% de francophones pour les 5-14 ans et 55,8% pour les 15-24 ans. Ce qui correspond avec un léger décalage à la scolarisation maximum.

Cela montre clairement ce que nous évoquions précédemment, c'est-à-dire que la connaissance de la langue française est un phénomène essentiellement scolaire au Liban. Mais cela n'empêche que le français soit transmis comme un héritage culturel dans les milieux favorisés surtout chez les Maronites et les familles riches des autres confessions.

C'est à partir de l'âge de 25 ans que la courbe des francophones décroît rapidement pour atteindre 24,1% seulement pour les personnes âgées de plus de 55ans.

Le développement de la francophonie auprès des jeunes générations est certes dû à une proportion plus importante de la scolarisation depuis les années 50, mais également à une certaine démocratisation de l'enseignement et à la prolifération des établissements scolaires privés ou publics. Le développement des moyens de communication, d'information et des loisirs a pu également favoriser une meilleure connaissance des langues par rapport au passé.

Par ailleurs, une légère différence entre les proportions de francophones de la population féminine par rapport à la population masculine est à signaler. Le nombre de femmes qui connaissent le français 48,4% sur la population totale, est supérieur à celui des hommes : 47,6%.

Cet écart est plus significatif en comparant la variable sexe au sein même de la population francophone : ainsi 51,8% des francophones appartiennent à la population féminine et 48,2% à la population masculine.

Ceci est probablement dû tout d'abord à la dimension intellectuelle liée à la langue française, qui serait davantage appréciée par les femmes que par les hommes, mais surtout ensuite, à une meilleure scolarisation actuelle des filles par rapport aux garçons, qui parfois pour des raisons économiques, interrompent plus tôt leur scolarité pour entrer dans la vie active.

- **La variable régionale**

La variable régionale est riche en informations. La répartition géographique des francophones au Liban en 1997 montre une forte concentration des personnes connaissant la langue française dans les Mohafazats de Beyrouth : 57,7%, et du Mont- Liban : 59,7%. Viennent ensuite par ordre décroissant de francophonie les autres Mohafazats : le Nord avec 42,7%, la Békaa avec 32,5% et le Sud avec 28%.

Il apparaît clairement à travers ces données que le phénomène francophone libanais est directement lié à l'urbanisation et au développement des villes. Plus une région est urbanisée, plus grandes seront les chances de voir son taux de francophonie élevé et supérieur à la moyenne nationale. Les zones urbaines regroupent donc 56,1% des Francophones au Liban, et les zones rurales 43,9%.

Les disparités, quant à la connaissance du français, sont encore plus importantes au niveau des cazas⁶. Le taux de francophonie peut varier au sein d'une même région administrative entre deux extrêmes. C'est le cas du Mont- Liban où l'on retrouve le plus fort taux de Francophones du Liban : 81% dans le Metn, et le plus faible dans le Chouf avec 14,3%.

Le fort taux de francophones dans Beyrouth et les cazas du Metn, du Kesrouan, de Jbeil et de Baabda (Mont- Liban) est probablement dû à l'importance de l'urbanisation de ces zones qui regroupent les infrastructures scolaires et universitaires les plus importantes du pays.

Par ailleurs, la différence entre le taux de francophonie dans Beyrouth et Mont- Liban d'une part, et les autres régions d'autre part, s'explique certes par un important équipement scolaire et universitaire pour les deux premières régions, mais également parce que ces deux Mohafazats sont les plus peuplés du pays et représentent 53% de l'échantillon étudié par Monin. C'est aussi dans ces deux régions que se concentre une nombreuse population chrétienne, traditionnellement francophone. Le fort taux de francophonie de Beyrouth (57,7%) montre également l'ouverture de la communauté sunnite libanaise de tradition anglophone à la langue française.

Le Nord du Liban avec 42,7% de Francophones vient en troisième position. Sa plus forte concentration de personnes connaissant le français se trouve dans les cazas d'Akkar, Zgharta

⁶ Le Liban est divisé en 6 mouhafazats ou départements, qui à leur tour, sont subdivisés en plusieurs cazas ou sous-département.

et Batroun. La population de ces régions majoritairement chrétienne bénéficie de nombreuses écoles francophones notamment religieuses, de fondations anciennes, dotées d'un important support pédagogique.

A signaler que la forte concentration à Akkar (57,1%) prouve l'extension de la francophonie à des régions jusque là moins développées économiquement que d'autres. Cependant, cette importante proportion peut être nettement atténuée en y introduisant certaines variables sociologiques telles que le degré de connaissance de la langue française. Il y apparaît que les francophones réels représentent que 19% de la population d'Akkar.

Le caza de Tripoli qui regroupe la ville côtière de Tripoli mais également la région de Meniè-Deniyé, représente 35,6% des Francophones. Mais le pourcentage de francophones de la ville de Tripoli elle-même, 43% est proche de la moyenne nationale. La ville de Tripoli à majorité sunnite accueille de nombreuses écoles bilingues arabe- français, dont le Lycée de la Mission Laïque Française. Le cas de cette ville est à relever car elle représente un important foyer francophone, formé essentiellement par une population non- chrétienne, mais sunnite, de tradition plutôt anglophone.

La Békaa avec 32% n'est qu'en 4^{ème} position mais garde un important noyau francophone avec la caza de Zahlé (47,5%), où se situe la ville de Zahlé, principalement habitée par les populations chrétiennes et où s'est développé un important réseau d'écoles francophones.

Enfin, la population du Sud- Liban avec seulement 28% de francophones reste la région la moins touchée par la langue française. Cependant le caza de Nabatieh (à majorité chiite) est à peu près de 35% de francophones. Ce pourcentage reflète déjà l'apparition d'un foyer de personnes connaissant la langue française à Nabatieh, renforcé par de nombreux libanais francophones chiites de retour des pays d'Afrique Occidentale. Ce phénomène est appelé à se développer avec l'accélération du retour des immigrés chiites libanais.

Mais le faible pourcentage de francophones dans le Sud Liban est directement lié à l'état de guerre qu'a connu cette région jusqu'à l'an 2000, date du retrait de l'armée israélienne. Une partie des écoles y a été détruite et une grande partie de la population de cette région a été déplacée. Cet exode s'est surtout fait vers la banlieue Sud de Beyrouth. Le Sud du pays n'a

pas pu donc profiter des efforts de reconstructions lancées au Liban depuis 1992, notamment au niveau éducatif.

L'aire linguistique francophone se trouve donc établi entre le Akkar et Tripoli au Nord et Baabda à l'Ouest, avec deux îlots importants concentrés autour de Zahlé à l'Est et Nabatieh au Sud. Les disparités au niveau linguistique entre les Mohafazats libanais sont une conséquence directe de l'histoire et de la géographie, mais également du développement inégal de l'enseignement scolaire et universitaire.

Le développement des langues étrangères, dépend donc, et dans une grande mesure, de l'urbanisation dont ont pu bénéficier les cazas, des infrastructures scolaires et universitaires disponibles, et des comportements traditionnels des communautés envers telle ou telle langue.

La répartition spatiale des multilingues au Liban dément certaines idées reçues :

-la francophonie reste certes très développée dans les régions chrétiennes du pays mais se répand en même temps dans des départements chiites, sunnites et, dans une moindre mesure, druze (avec Aley). C'est le cas des cazas de Nabatieh, de Saida, de Zahlé et de Tripoli. La « ghettoïsation » du phénomène francophone au Liban n'est donc plus une réalité géographique.

-les forts taux d'anglophonie ne concernent pas uniquement les cazas à importante population musulmane, mais également les départements à majorité chrétienne. Il en est ainsi dans le Metn, Baabda, Kesrouan (majorité Maronites) et du Koura (Grecs Orthodoxes).

- la proportion des monolingues traduit le retard pris par certaines régions au niveau éducatif. Le fort taux de ceux qui parlent uniquement l'arabe, observé dans les régions périphériques en est l'illustration : Hermel, Baalbeck, Rachaia, Tyr...

Par ailleurs, le Metn compte le taux le plus élevé de trilingues arabe- français- anglais : 45% suivi de Kesrouan 31%, du Batroun 26,4%, du Akkar 25,7%, de Baabda 22,2% et de Beyrouth 21,8%.

En réalité ce sont les cazas les plus francophones qui regroupent en même temps une forte concentration de trilingues. Ainsi, on remarque dans les populations qui ont le français pour deuxième langue, une tendance croissante à acquérir la langue anglaise en plus, à titre de langue des affaires, du commerce et dans une moindre mesure de l'enseignement (notamment universitaire).

Nous ne pouvons donc pas ignorer un déséquilibre évident entre le taux de francophonie des zones urbaines et celui des zones rurales. Mais également une certaine différence dans les proportions de ceux qui connaissent la langue française entre les cazas à forte proportion chrétienne et ceux à majorité musulmane.

L'engouement pour le français est, depuis quelques temps, assez vif au sein de la communauté chiite libanaise. L'émigration chiite s'est faite surtout vers les pays d'Afrique francophone. Aujourd'hui, à la faveur de la paix et suite aux perturbations que connaissent ces pays, ils reviennent au Liban, dirigent leurs enfants vers les écoles francophones et utilisent souvent pour leurs activités professionnelles cette langue. La construction d'un lycée français par la Mission Laïque Française à Nabatieh, dans le Sud- Liban, vient répondre à cette tendance et à cette ouverture.

Enfin, on peut dire que la francophonie au Liban, en plus d'être un phénomène scolaire, est aussi un héritage culturel chez les familles Maronites dans certaines régions du Liban.

1.2.6. Les champs d'utilisation du français.

La connaissance de la langue française n'implique pas forcément le recours à cette langue dans la vie de tous les jours.

Il semble que la langue française soit très peu utilisée par les Libanais en famille et avec les amis et les relations. La langue de communication familiale et entre Libanais reste incontestablement l'arabe dans sa forme dialectale. 36,2% des francophones parlent français en famille et chez eux avec un léger avantage pour les femmes qui pratiquent plus cette langue en famille (18,8%) et avec les amis (22,4%) que les hommes (respectivement 17,4% et 20,8%).

Ce serait la conséquence de la meilleure francophonie féminine, constatée dans les analyses précédentes. D'ailleurs, concernant les autres champs d'usage du français, les femmes utilisent toujours plus la langue de Molière que les hommes.

L'utilisation du français reste donc rare dans le cadre familial et l'usage de l'arabe y est le plus courant (communication, colère, affection...). Pour la communication avec les amis et les relations, 43,3% utilisent le français contre 56,7%.

Quant à la langue de communication à l'étranger et lors des voyages, 71% des francophones ont recours au français, quelle que soit la nature du déplacement : tourisme, visite, affaire...

Ainsi, nous distinguons la langue vernaculaire et la langue véhiculaire. La première est pratiquée seulement à l'intérieur d'une communauté, alors que la langue véhiculaire permet la communication entre peuples de langue maternelle différente. C'est incontestablement l'une des fonctions du français des Libanais.

Plus de la majorité des Francophones, 53,4% utilisent cette langue au travail, dans leur entreprise ou dans leurs activités. Le français s'avère donc une langue de communication professionnelle au Liban. Ces chiffres viennent contredire les thèses selon lesquelles l'anglais serait l'unique langue de communication professionnelle au Liban.

Le français est donc employé au sein de l'entreprise et, pour tous les échanges et les contacts commerciaux, même avec l'étranger. Alors que pour les activités où l'on est en relation permanente avec la population locale, cette langue est beaucoup moins utilisée au profit de l'arabe.

Concernant la langue dans laquelle se fait la lecture, 67% de la population francophone utilisent le français. Incontestablement la fonction culturelle, voire intellectuelle, de la langue française auprès des Libanais est très importante. 34,8% des femmes interrogées adoptent le français comme langue de cette activité alors que ce taux est de 32,2% pour les hommes. Traditionnellement, et selon différents responsables pédagogiques, les femmes s'adonnent plus souvent à cette activité que les hommes.

D'autre part, d'une manière générale, les francophones habitant les zones urbaines ont plus recours à la langue française dans leur quotidien que ceux habitant les régions rurales. Il est vrai que l'environnement francophone est plus développé dans les régions urbaines où l'on trouve les infrastructures les plus importantes : écoles, universités, entreprises, librairies, cinémas, théâtres...

La langue française, en dépit de nombreuses difficultés et de « freins » que l'on vient de relever, touche actuellement une plus grande partie de la population libanaise. Le développement d'un trilinguisme libanais pourrait représenter une opportunité pour le français pour se maintenir en tant que langue de culture et de communication au Liban. Cependant, le

risque serait qu'à moyen terme, la langue française se fasse supplanter et évincer par la langue anglaise.

De l'amélioration et du renforcement francophone libanais, du réseau scolaire et universitaire et surtout de l'enseignement primaire francophone, dépendra probablement l'avenir du français au Liban. Cet enseignement est assuré par des écoles et des institutions éducatives qui reflètent la structure et les composantes de la société libanaise caractérisée par la diversité ethno- confessionnelles. Nous allons voir, dans la section suivante pourquoi ces écoles, bien qu'elles suivent le même curriculum, ont des niveaux assez disparates et variables.

2. Le français dans la région de Nabatieh.

2.1. Présentation géographique de la région

2.1.1. Le mohafazat de Nabatieh

Située au Sud, à l'est des cazas de Saida, d'El Zahrani et de Tyr (mohafazat du Liban- Sud) et à l'ouest de la montagne Jabal ech Cheikh (Mont Hermon), frontière naturelle entre le Liban, la Syrie et la Palestine, la Mohafazats de Nabatiyé, dont le centre administratif est la ville de Nabatieh, compte 129 localités réparties en quatre cazas : Nabatieh, Hasbaya, Marjaayoun et Bent Jbeil.

Notre étude se limite au caza de Nabatieh dont nous allons faire une présentation géographique.



GOVERNORATS

- ① BÉQAA ② BEYROUTH ③ LIBAN-NORD ④ LIBAN-SUD ⑤ MONT-LIBAN ⑥ NABATIYÉ

Carte politique du Liban : 1. Béqaa, 2. Beyrouth, 3. Liban-Nord, 4. Liban-Sud, 5. Mont-Liban, 6. Nabatieyé.

2.1.2. Le caza de Nabatieh

Le caza de Nabatieh est l'un des quatre cazas de la mohafazat de Nabatieh. Il est délimité par le caza de Jezzine au nord, par le caza de Marjaayoun à l'est, par les cazas de Tyr et de Bent Jbeil au Sud et à l'est, par le caza de Saida- El Zahrani à l'ouest.

Le caza de Nabatiyé s'étend sur les collines intérieures du sud Liban, sur une superficie de 256 kilomètres carrés, en s'échelonnant de 300 mètres à 950 mètres d'altitude. Il est bordé au Sud et à l'est par le fleuve Litani (le plus grand fleuve du Liban) et il s'étend au nord pour englober les hauteurs d'Iqlim El Touffah sur les flancs occidentaux du Mont Rihan, avant de redescendre à l'ouest jusqu'aux limites de la mohafazat du Liban Sud.

Le centre administratif du caza est la ville de Nabatieh, qui est également le centre administratif de la mohafazat. Elle est située à 65 kilomètres de la capitale Beyrouth, et est considérée comme l'un des centres culturels de Jabal Amél⁷.

La population du caza de Nabatieh est estimée à 91000 habitants répartis sur les 42 localités du caza. Un assez grand nombre d'entre eux résident à Beyrouth et dans ses banlieues. Ils sont à majorité musulmane chiite.

2.2. L'état du français dans la région de Nabatieh.

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les études faites sur le français au Liban, ont montré une forte concentration des francophones dans les Mohafazats de Beyrouth et de Mont-Liban. L'étude de Pascal Monin (1998) a montré que la population du Liban –Sud (les deux mohafazats de Nabatieh et Liban- Sud) comptait seulement 28% de francophones. Cependant, le caza de Nabatieh est francophone à près de 35%. Ce pourcentage reflète déjà l'apparition d'un foyer de personnes connaissant la langue française à Nabatieh, renforcé par de nombreux libanais francophones chiites de retour des pays d'Afrique Occidentale.

⁷ « Jabal Amel » est le nom historique du sud du Liban depuis le troisième siècle avant notre ère jusqu'à la constitution de l'état actuel du Liban en 1920.

Comme nous l'avons souligné plus haut, le faible pourcentage de Francophones dans cette région est directement lié à l'état de guerre qu'a connu la région jusqu'à l'an 2000, date du retrait des troupes israéliennes du Liban- Sud. Une partie des écoles a été détruite et une grande partie de la population a été déplacée et elle est allée grossir le nombre des habitants de la banlieue Sud de Beyrouth (c'est-à-dire le Mohafazat du Mont- Liban). En plus, le Sud du Liban n'a pu profiter des efforts de reconstruction lancés au Liban depuis 1992, qu'à partir de la seconde moitié de l'an 2000, notamment au niveau éducatif.

2.3. La présence de la langue française dans la région de Nabatieh

2.3.1. Les écoles.

Comme nous l'avons signalé précédemment, la subsistance d'un environnement francophone au Liban a pour base un enseignement scolaire et supérieur qui se maintient à un bon niveau malgré les sérieuses difficultés auxquelles il doit faire face et les disparités entre les secteurs publics et privés. C'est surtout le cas du département de Nabatieh, où la francophonie se maintient grâce aux établissements scolaires surtout dans le secteur privé.

En effet, depuis le début des années 90, la région connaît une extension considérable des écoles privées musulmanes (chiites) francophones et anglophones, à caractère religieux (les écoles Al Mahdi, Al Moustafa, les établissements pédagogiques Amal) qui reflètent la structure politique et confessionnelle libanaise (chaque confession ou chaque parti politique a ses propres écoles). L'école des Sœurs Antonines est la plus vieille école dans la région (depuis 1953) et elle est considérée comme l'un des tremplins de la francophonie dans la région. En 1997, la Mission Laïque française a ouvert une école à Habbouche (à côté de la ville de Nabatieh) pour répondre au besoin de plus en plus pressant d'améliorer le rendement et la qualité du français.

Pour l'année scolaire 2006-2007, d'après les statistiques du CRDP, dans le département de Nabatieh, on comptait 242 écoles publiques et privées distribuées comme suit :

Francophones	Anglophones	Mixtes
82	20	42
6	6	26
14	12	34

Tableau 2. La distribution des écoles selon le choix de la première langue étrangère dans le département de Nabatieh au cours de l'année scolaire 2006-2007.

Pour le nombre des élèves⁸, dans le département de Nabatieh, il y a 63430 élèves dont 29042 dans le public, 12813 dans le privé gratuit, 21575 dans le privé payant.

Dans le cycle primaire, il y a 31228 élèves, dont 12339 dans le public, 11189 dans le privé payant, et 7700 dans le privé gratuit.

Quant au choix de la 1^{ère} langue étrangère, dans le département de Nabatieh, il y a 63430 élèves dont 37364 francophones et 26066 anglophones.

Ces chiffres montrent l'importance considérable de la scolarisation en langue française dans cette région, qui pendant longtemps a souffert de la guerre et de la négligence de l'Etat libanais.

Cependant, le niveau atteint en français se caractérise par un écart considérable entre les écoles publiques et les écoles privées (pour les raisons dont on a parlé dans la section précédente).

Les années 2000 ont vu s'accroître les efforts du Ministère de l'Education nationale pour améliorer la qualité de l'enseignement du français dans les écoles officielles, dans la région de Nabatieh, à travers la formation des nouveaux enseignants à l'Ecole Normale (2001-2002), et la création du projet de la formation continue des enseignants en 2004-2005, et la réouverture du centre de ressources.

2.3.2. Le centre culturel français.

Le centre culturel français joue un rôle primordial dans l'amélioration du niveau de la langue française dans la région de Nabatieh, à travers les activités linguistiques et culturelles qu'il organise. Mme Dominique Michel, directrice du CCF de Nabatieh nous a parlé de la triple mission du centre :

- 1- linguistique : le CCF organise régulièrement des cours de langue française (cours de remise à niveau et aussi DELF et DALF).
- 2- culturel : la médiathèque du CCF est la principale source de livres et de références en langue française dans la ville de Nabatieh. En l'absence des bibliothèques municipales, elle permet aux élèves francophones d'être au courant des dernières publications en langue française, de lire des journaux, des revues et des livres français, d'écouter la musique française et de voir les films français.

⁸ Au niveau national, il y a 917877 élèves dont 326503 dans le secteur public, 124281 dans le privé gratuit, et 467039 dans le privé payant.

- 3- éducatif : le CCF organise des formations pour les enseignants de français des écoles publiques et privées. Parfois le formateur va dans les écoles faire un suivi de formation de tel ou tel enseignant, et si c'est nécessaire on fait un suivi pour tout un cycle.

En Avril 2006, le CCF, en collaboration avec la municipalité de Nabatieh, a organisé la première édition du Souk du livre de Nabatieh. Cette manifestation de promotion de la lecture est au programme de la Semaine de la lecture du ministère de la Culture. Des animations gratuites autour du livre, pour les enfants et pour les adultes ont été proposées. En outre, une foire aux livres s'est déroulée samedi 29 avril au lundi 1^{er} mai 2006, sur la Place Sabbah dans le centre- ville de Nabatieh.

Ce souk du livre met en évidence la volonté de mettre le livre, trop souvent considéré comme réservé aux élites, à la portée des enfants, mais aussi des adultes. Il doit donner au public un accès facile et plus direct à la lecture, car certains enfants de la région n'ont malheureusement jamais eu l'occasion de feuilleter un album, une bande dessinée ou un magazine pour enfant, en français.

En plus, Le CCF organise souvent des séances de cinéma francophone en plein air, qui attire beaucoup de jeunes de la région.

3. Le système éducatif libanais

Le système éducatif libanais permet à ses élèves d'apprendre une langue étrangère à côté de l'arabe, la langue nationale. C'est la langue française qui est la plus répandue (selon les statistiques du CRDP) malgré l'extension croissante et rapide de l'anglais depuis un certain temps : on assiste à l'inauguration de plusieurs écoles et universités anglaises dans diverses régions.

Le bilinguisme scolaire accompagne l'enfant dès le préscolaire dans les écoles privées et dès le cycle primaire dans les écoles officielles. Le français reste la langue la plus enseignée et la langue véhiculaire des sciences, des mathématiques et de la philosophie durant toute la scolarité⁹.

⁹ En 2006-2007, on comptait 580641 élèves francophones et 337263 élèves anglophones (223957 dans le secteur public et 356684 dans le secteur privé), selon les statistiques du CRDP.

3.1. La structure du système éducatif libanais

L'un des traits qui différencie le plus nettement les systèmes d'enseignement des pays, est leur structure interne, particulièrement, la façon dont ils sont divisés en cycles correspondant à différents stades du processus éducatif.

Au Liban, ces cycles, sont inspirés de l'ancien système français ; le cycle maternel ou préscolaire, le cycle primaire, le cycle complémentaire ou moyen et le cycle secondaire. Les petits et grands jardins correspondent aux deux années de maternelle en France. La classe de 12^{ème} correspond à la dernière année. Le primaire va du 11^{ème} à la 6^{ème}. Le complémentaire, équivalent du collège en France, est formé de trois niveaux de classe et prépare à un brevet officiel. Les écoles secondaires, équivalent du lycée en France, sont aussi formées de trois niveaux de classe et préparent au Baccalauréat 2^{ème} partie dans ses quatre séries : Sciences générales (SG), Sciences de la vie (SV), sociologie- Economie (SE) et Lettres et Humanités (LH). Concernant ces écoles, une nouvelle législation, applicable à partir de 2000- 2001 a eu recours à ce système, c'est qu'elle a annulé le baccalauréat 1^{ère} partie et conservé le baccalauréat 2^{ème} partie le transformant en quatre séries.

Ajoutons aussi qu'un grand nombre d'écoles privées prévoient dans leur système la possibilité de présenter leurs élèves au bac français dans des centres au Liban. Ces examens ne sont pas obligatoires, au même titre que les examens officiels libanais. Ils se déroulent en même temps qu'en France et donnent aux élèves l'équivalence du bac libanais.

La langue étrangère occupe donc une place importante dans le système éducatif libanais ce qui nous pousse à nous interroger sur les programmes d'enseignement de cette langue, qu'elle soit française ou anglaise, dans la diversité des écoles présentes au Liban.

3.2. Les programmes d'enseignement des langues étrangères.

Les programmes d'enseignement des langues étrangères sont très variables suivant les types d'établissements : les écoles officielles, les diverses écoles privées payantes et les écoles privées subventionnées par l'Etat.

Les programmes officiels en cours prévoient l'enseignement hebdomadaire comme suit :

- 6 heures de langue étrangère
- 17 heures de sciences en langue étrangère
- 12 heures de langue arabe.

En général, les écoles officielles appliquent cette loi avec des variantes, mais les écoles privées ont des horaires très variables :

-10 heures de langue arabe

-25 heures de langue française et autres activités.

Il faut noter cependant que, dans ces écoles, le français a un statut privilégié. Les carnets, les annonces et les prières sont en langue étrangère. La pratique de la langue est imposée aux élèves dans le sens qu'il leur est interdit de s'exprimer en arabe même pendant la récréation.

Les écoles privées gratuites ont des horaires encore plus variables en fonction de leur appartenance religieuse ou de la nature de leur direction.

Le poids du français augmente dans les deux cycles complémentaire et secondaire, à cause de l'accroissement des heures des matières scientifiques ou la mise en place des heures de philosophie et de psychologie, qui sont de nouvelles matières en classe de terminale. Cette situation contribue à améliorer le niveau des élèves, surtout dans les écoles privées où la plupart des heures d'enseignement se font en français ou en anglais. Mais, cette même situation constitue, pour les élèves des écoles officielles et de quelques écoles privées gratuites, un facteur de retard et de redoublement à cause de certains problèmes contextuels que nous évoquerons plus tard.

En effet, les élèves des divers types d'écoles libanaises sont soumis à des examens officiels à la fin de chaque cycle, complémentaire et secondaire, et c'est à travers ces résultats qu'apparaît le grand décalage entre les divers types d'écoles.

3.3. Les objectifs de l'enseignement du français

3.3.1. Les objectifs généraux

Compte tenu du nombre d'heures et des douze années consacrées à l'enseignement du français, celui-ci devra assurer à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production. Il devra également permettre à ceux qui accèdent au marché du travail d'avoir recours à cette langue toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige.

Le développement des capacités d'expression et d'analyse devra –conjointement avec la deuxième langue étrangère- aboutir à la formation de l'apprenant libanais et participer à sa

maturation intellectuelle en développant son sens critique, son aptitude à la réflexion autonome, sa capacité de renouveler sans cesse ses méthodes de travail et de réflexion.

L'enseignement du français devra de même contribuer à former chez l'apprenant une culture solidement enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde dans une optique d'interaction qui favorise la reconnaissance des similitudes et le respect de l'altérité. Cet apport linguistique et culturel participera à l'épanouissement de l'apprenant et l'édification du citoyen libanais sur les plans intellectuel, humain, social et national¹⁰.

3.3.2. La place de la compétence de communication dans les programmes d'enseignement du français.

Le terme de compétence recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, compétence communicative et socioculturelle.

Chomsky a introduit la notion de *compétence linguistique* pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de *compétence communicative*, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales.

Cette notion a été complétée par plusieurs auteurs comme Canale et Swain (1980) et Sophie Moirand (1990, pp.19-20) qui propose un modèle où elle met l'accent sur « l'appropriation ». Son modèle repose sur la « combinaison » des composantes suivantes :

-« *une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;*

- *une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;*

- *une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;*

¹⁰ Le curriculum de langue et de littérature française, p.86-87.

- une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

Au Liban, l'approche communicative est entrée dans les programmes d'enseignement des langues étrangères à partir des années 90 et elle a entraîné un changement dans les objectifs et les méthodes d'enseignement. Le but n'est plus de donner aux apprenants des connaissances linguistiques fondées sur le savoir théoriques des structures de la langue et des faits culturels et littéraires qu'elle exprime ; mais plutôt de communiquer en langue étrangère, participer à des échanges verbaux, prendre part à un discours cohérent construit en coopération selon des règles de conversation établies dans des situations déterminées et suivant des conventions socio- culturelles données.

Pour développer les compétences expressives des apprenants, l'enseignant ne partira plus de mots isolés, mais de contextes globalement significatifs. Le développement des fonctions communicatives de la langue à travers ces activités constitue le point capital de l'enseignement. L'expression orale sera stimulée à travers des moments d'interaction réelle ; l'enseignant devra utiliser le plus grand nombre possible de techniques, afin de répondre aux diverses exigences des apprenants.

Le développement de la compétence de communication en français dépend de plusieurs facteurs dont les différents types d'écoles.

3.4. Les différents types d'écoles

Au Liban, l'enseignement est libre à condition qu'il ne touche pas aux mœurs et à la dignité des confessions, en vertu de l'article 8 de la constitution libanaise en 1943.

Le système d'enseignement étant libéral, il se trouve au Liban une grande variété d'établissements. Mais toutes les écoles suivent, dans les grandes lignes, la politique fixée par l'Etat qui impose une langue étrangère dès l'école maternelle. Les élèves apprennent à lire et à écrire en deux langues : soit l'arabe et le français, soit l'arabe et l'anglais. Cependant, cette caractéristique n'exclut pas les écarts considérables entre les institutions. En effet, les types d'enseignement sont étroitement liés aux types d'écoles et il faut en préciser certaines caractéristiques.

3.4.1. Les écoles officielles

Les écoles officielles constituent 50,1% du secteur de l'éducation et accueillent 37, 9% des élèves libanais, 70,1% de ces écoles enseignent le français comme langue étrangère.

Elles sont subventionnées par l'Etat, sous la dépendance directe du ministère de l'éducation nationale et elles assurent un enseignement général et professionnel. Elles sont installées dans diverses régions du Liban : Beyrouth 2,6%, Mont- Liban et banlieues de Beyrouth 11%, autres villes 36,5%.

Les élèves qui fréquentent ces écoles viennent majoritairement de couches sociales défavorisées et d'un niveau d'instruction moyen assez modeste, cela apparaît à travers les métiers des parents, le niveau socio- économique des familles...

Autrefois, les enseignants étaient formés dans les Ecoles Normales d'instituteurs, ce qui assurent à ces membres une bonne formation pédagogique et permettait, par la suite, à l'école publique de garantir une qualité d'enseignement acceptable. Mais aujourd'hui, après une vingtaine d'années de guerre, cette situation s'est radicalement modifiée. Pour combler le vide laissé par beaucoup d'enseignants retournés dans leurs régions pour des raisons de sécurité, on a dû recruter des diplômés non formés, de manière à assurer un enseignement qui n'a plus été contrôlé, ni au niveau de l'établissement, ni au niveau des examens officiels. Cette situation a entraîné une dégradation dans le secteur de l'école publique.

Dans cette dégradation de l'enseignement public, c'est l'enseignement des langues étrangères qui a été le plus touché et, plus particulièrement, le français qui se trouve enseigné dans 70% de ces écoles.

Au manque de professeurs formés, s'ajoute l'absence de matériel pédagogique (matériel audiovisuel, supports pédagogiques...). De plus, c'est un enseignement qui se déroule la plupart du temps, dans des salles exigües et mal éclairées où l'on peut trouver une quarantaine d'élèves dans 20 m².

Toutefois, l'éducation nationale a déployé beaucoup d'efforts pour intégrer des méthodes d'enseignement interactives et s'inspirant de l'approche communicative, à travers des manuels conçus par le service de ce ministère. Mais faute de contrôle pédagogique par l'administration et de formation des instituteurs, ces efforts n'ont pas abouti aux résultats espérés.

3.4.2. Les écoles privées payantes.

Les écoles privées payantes constituent 36,5% du secteur de l'éducation. Le français est la première langue enseignée par 61,3% de ces écoles, qui accueillent 49,6% des élèves libanais. Ces écoles sont très variées et elles assurent un enseignement à tous les niveaux scolaires. Elles regroupent des élèves de toutes les religions, ne reçoivent aucune aide de l'Etat et fixent le montant de frais de scolarité, qui est le plus souvent considérable par rapport au revenu libanais moyen.

Ayant souvent des objectifs très précis dus à une compétition réelle entre les établissements et une image à valoriser, les écoles privées s'imposent toujours des investissements importants au niveau humain et matériel. Ainsi, le personnel administratif et les enseignants de ces écoles sont souvent qualifiés. On assure aux instituteurs une formation continue, comportant généralement des stages en France ou dans les centres culturels français au Liban. La compétence des enseignants et la qualité de leur travail sont aussi contrôlées en permanence. En conséquence, les salaires dans ces écoles sont bien plus élevés que la moyenne.

Partout des laboratoires de langue, des salles de travail et des supports pédagogiques sont mis à la disposition des enseignants et à la portée des étudiants. Outre les séances d'enseignement habituelles, les élèves ont aussi la possibilité d'utiliser des documents écrits ou audio-visuels d'une façon autonome. Ajoutons enfin que le milieu social, qui soutient l'école et les méthodes utilisées dans ces établissements, maintient un niveau de motivation chez élèves qui y sont scolarisés.

3.4.3. Les écoles privées gratuites.

Les écoles privées gratuites se trouvent en nombre très limité au Liban (13,4% du secteur de l'éducation) et 12,5% des élèves libanais fréquentent ce type d'école. Elles sont fondées par des associations religieuses qui les co-subsistent avec l'Etat. Elles sont fréquentées par les catégories sociales défavorisées et exigent une somme d'inscription qui ne peut être changée que sur décision gouvernementale.

Des maîtres inspecteurs sont envoyés par le ministère, chaque année, pour contrôler le nombre des élèves, leur niveau et les finances de l'école. Dans cette catégorie d'écoles, l'enseignement s'avère de niveau assez modeste et même parfois moindre que l'école publique

3.4.4. Les composantes de l'école privée.

Deux composantes dominent le secteur de l'enseignement privé : la composante laïque et la composante confessionnelle.

-la composante confessionnelle : la gestion de ces écoles et parfois l'enseignement lui-même sont assurés par des institutions religieuses. C'est un phénomène très répandu chez les différentes communautés chrétiennes, où l'on trouve deux types d'écoles :

-les écoles rattachées aux différentes églises libanaises : grecque orthodoxe, maronite et arménienne.

-les écoles des missions religieuses étrangères : Les Jésuites, Les Frères de la Sainte Famille, Les Carmélites, Les Evangélistes...

Citons aussi les écoles et les lycées de Dar- El- Fatwa et ceux des autres communautés musulmanes, relativement peu nombreux mais qui sont en voie de multiplication.

La fin de la guerre (1990) a vu la prolifération des écoles religieuses chiites, qui, au début du troisième millénaire, sont parvenus à égaler les écoles des missionnaires quant à l'enseignement des langues étrangères (les écoles Al Moustafa par exemple).

La composante laïque : On y trouve la Mission Laïque Française, dont les écoles sont installées dans toutes les grandes villes du Liban. Les élèves de ces lycées ont une très bonne formation et un bon niveau en français qui leur permettent de réussir dans les différentes universités. De plus, le taux de réussite des élèves au baccalauréat français en est un témoin.

Ces écoles scolarisent actuellement près de 17000 élèves et bénéficient des enseignants ou d'administratifs détachés par Paris.

- Les 5 Lycées de la Mission Laïque Française (MLF) : le Grand Lycée de Beyrouth (fondé en 1909), le lycée d'Al- Maayssra à Nahr- Ibrahim (créé en 1994, à 30 Km au Nord de Beyrouth), le Lycée Verdun (Beyrouth de l'Ouest), le Lycée de Tripoli (fondé en 1973 dans le Nord) et le Lycée franco- libanais à Habbouche (fondé en 1997 au Sud).
- Le lycée Abdel Kader, un établissement relevant simultanément de la MLF et de la Fondation Hariri.
- Le lycée Abdallah Rassi, un établissement privé situé à Halba, chef lieu du caza de Akkar dans le Nord du Liban, non loin de la frontière syrienne. Ce lycée est lié à la MLF par une convention signée en 1995.
- Et 4 collèges privés : Louise Wegmann (laïque), le Collège Protestant (laïque), Notre- Dame de Nazareth (école catholique) et Notre- dame de Jamhour (école catholique).

Les 5 lycées de la Mission Laïque Française, le lycée Abdel Kader, le lycée Abdallah Rassi et le Collège Protestant font partie du réseau de l'Agence pour l'Enseignement français à l'étranger (AEFE) au Liban et relèvent par conséquent de la compétence de cette agence. Ce qui signifie que, dans ces écoles, l'enseignement est identique à celui dispensé en France. Elles rentrent ainsi dans le cadre des institutions scolaires subventionnées, placées sous la tutelle du Ministère français des Affaires Etrangères dont dépend l'AEFE, elles doivent également scolariser obligatoirement les enfants de nationalité française.

Parallèlement à ces écoles du réseau de l'AEFE, le Ministère des Affaires Etrangères français a homologué d'autres écoles francophones libanaises, ce qui leur permet de recevoir des aides de la France sous forme financière ou par l'envoi de professeurs titulaires de l'Education Nationale française. Au total, 12 établissements ont été homologués jusqu'en 1996 aux côtés des 7 établissements relevant de l'AEFE. Ces 19 écoles de très haut niveau scolarisent plus de 31000 élèves dont la majorité est de nationalité libanaise.

Ces établissements privés de haut niveau scolaire accueillent surtout des enfants issus de milieu aisé. Les parents financent en partie ces écoles en payant des frais de scolarité annuelle élevés qui dépassent, et de loin, le minimum vital nationalement. Elles sont encore réservées à une élite économique et culturelle, et pratiquent une sélection rigoureuse à la rentrée pour garantir le niveau et limiter le nombre de nouveaux admis.

Face à cette diversité d'écoles, quels facteurs assurent-ils le succès d'un établissement ? Pourquoi y- a- t- il un décalage entre le niveau d'élèves de différentes écoles ? Le taux d'échec scolaire et l'insuffisante rentabilité sont-ils dus pour une grande partie à l'enseignement du français ?

3.5. Facteurs agissant sur le niveau du français.

L'enseignement du français débute à 4 ans révolus, dans les écoles privées et à 6 ans dans les écoles officielles. Mais le niveau de français atteint à la fin de cycle complémentaire et secondaire nous pousse à nous interroger sur les problèmes qui peuvent bloquer l'apprentissage de cette langue.

L'enseignement d'une langue étrangère à un jeune âge constitue un facteur primordial parmi d'autres à l'appropriation du français. Mais les résultats des examens officiels vont à

l'encontre de telles attentes. Il nous a paru donc crucial d'identifier les problèmes contextuels afin de définir les facteurs agissant sur le niveau atteint en français dans l'enseignement.

3.5.1 La politique de l'éducation nationale.

L'éducation nationale a imposé une langue étrangère, le français, dans la plupart des établissements, dès la maternelle. Le poids de cette langue s'accroît de cycle en cycle, pour devenir la langue véhiculaire de toutes les matières scientifiques.

L'élève est alors censé comprendre les sciences naturelles, résoudre des problèmes de mathématiques et plus tard, de physique et de chimie en français. Un double effort est donc exigé de lui : il faut qu'il comprenne le sujet traité et qu'il sache le déchiffrer pour s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne.

Quant à l'enseignement de la littérature française et de la grammaire, il suit la plupart des temps une méthode traditionnelle centrée sur l'apprentissage de l'écrit. De plus, les textes ne prennent pas en compte la motivation et les centres d'intérêts des élèves.

Si cette politique a favorisé l'appropriation du français à travers les matières scientifiques, elle agit négativement sur les programmes d'enseignement du français lui-même. Elle ne prend pas en considération la formation d'un élève capable de communiquer en français, mais elle lui permet la compréhension (70% du temps) sans favoriser les conditions nécessaires pour améliorer son expression orale.

De plus, la plupart du temps, l'élève est amené à mémoriser et non à s'exprimer librement, ce qui justifie les bons résultats obtenus dans les matières scientifiques puisque les étudiants sont habitués à mémoriser, à utiliser les chiffres ou les mêmes mots déjà vus. Le taux d'échec est supérieur en langue française, où les élèves sont amenés à comprendre de nouveaux documents à s'exprimer et donner leur point de vue dans cette langue.

Il est clair que cette politique est en cours de modification. On essaie d'élaborer de nouvelles méthodes s'inspirant de l'approche communicative, de fixer des objectifs pédagogiques précis et mesurables et de permettre à l'élève de communiquer et d'être autonome. Mais les résultats de ces tentatives restent très limités, à cause du faible soutien financier accordé par l'Etat et le recrutement des enseignants.

3.5. 2. L'influence de l'école.

Il y a une grande variation dans le niveau d'enseignement, et plus précisément dans celui de la langue étrangère entre les écoles privées payantes ayant un bon niveau en français et les écoles officielles caractérisées par leur grande faiblesse. Le programme des écoles officielles

consacre 7 heures hebdomadaires à la langue française. Le travail des enseignants n'est pas contrôlé en permanence, et par la suite, les moyens financiers de l'école ne lui permettent pas d'avoir une bibliothèque ou des supports pédagogiques au sein de l'établissement. Ajoutons à cela, les conditions matérielles des classes et des bâtiments qui ne sont pas propices à un apprentissage optimal.

Quant aux écoles privées, elles favorisent un bon niveau en français. Les enseignants passent par des examens écrits et oraux avant d'être recrutés dans leur domaine de spécialisation et suivent des stages permanents en France. Leur travail est toujours contrôlé par le coordinateur de la discipline et le personnel administratif à travers l'observation des classes et le cahier de préparation de l'enseignant. Les laboratoires de langue et les matériels pédagogiques sont à la disposition des élèves qui viennent de milieux favorisés. L'administration et les parents travaillent toujours en collaboration pour assurer aux élèves un bon résultat qui apparaît durant les examens officiels. L'administration organise plusieurs réunions entre enseignants et parents, au cours de l'année, pour résoudre les problèmes des élèves. Les parents sont toujours convoqués lors d'un retard ou de l'échec d'un étudiant.

3.5.3. Le corps enseignant.

Contrairement à ce qui prévalait avant les années 70, où être instituteur était socialement bien considéré et où il fallait passer un concours dans les écoles normales de formation de futurs enseignants, ce métier s'est dévalorisé et il n'attire plus les éléments compétents puisque les enseignants sont mal payés. Par ailleurs, les Ecoles normales supérieures ont été fermées. Les instituteurs sont recrutés parmi des diplômés qui, sans aucune formation préalable au métier d'enseignement prodiguent des cours dans une langue dont ils n'ont qu'une connaissance approximative. A cause de la guerre et pour combler le vide, on a dû recruter des enseignants qui ont seulement appris le français à l'école et ils forment actuellement une part importante du corps enseignant dans les écoles officielles. De même, dans quelques écoles privées gratuites, on sélectionne des enseignants non diplômés pour ne pas leur payer des hauts salaires. Les maîtres ont une formation générale élémentaire et leur niveau d'instruction est le brevet. Il faut quand même noter que la formation et le niveau des professeurs ont beaucoup chuté depuis le début de la guerre.

Aux défauts de prononciation qui sont apparus lors de nos observations et de nos transcriptions et qui vont être analysés dans les chapitres suivants, s'ajoutent la mauvaise

interprétation des textes, l'exploitation linéaire, les fautes de grammaire et surtout une communication enseignant/ élève à partir d'expressions transposées de l'arabe.

Actuellement, personne ne nie l'importance de la formation des maîtres dans le système éducatif d'un pays. Mais au Liban, le maître d'un bon niveau en 2^{ème} langue est souvent chargé de deux ou de plusieurs classes. Et pour combler le manque d'enseignants dans ce domaine, ce sont des enseignants d'arabe ou d'histoire qui seront chargés d'enseigner le français. Ainsi, dans les écoles publiques et les écoles subventionnées par l'Etat, avec des difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves reçoivent un français brouillé, mal structuré : cela apparaît dans la pure alternance codique présente dans toutes nos transcriptions et l'expression orale des enseignants durant leur explication. Dans les écoles des montagnes, certains instituteurs savent à peine parler le français et ont de la peine à l'écrire correctement. Dans l'enseignement public, les salaires sont tellement bas qu'il est souvent nécessaire d'exercer un second métier, ce qui empêche le professeur de donner le temps nécessaire aux préparations et aux corrections, et le métier pourra être exercé à la légère.

Cette dégradation de l'enseignement du français se reflète aussi dans l'enseignement des matières scientifiques, qui sont souvent expliqués et traduites en arabe du fait de l'incompréhension de l'élève. On peut considérer qu'une remise à niveau des enseignants, à travers des sessions intensives en français et des stages de formation continue, serait donc nécessaire.

3.5.4. Les aspects sociaux.

L'appartenance sociale est un critère qui agit sur le niveau éducatif au Liban. Ainsi un milieu social culturellement ouvert, favorise et encourage la pratique des langues étrangères : dans les familles aisées, les enfants baignent généralement dans une ambiance multilingue où leurs parents communiquent avec eux en français pour les aider à s'approprier cette langue, ce qui les prédispose à aborder, aussi naturellement la langue étrangère que la langue maternelle.

Malheureusement, cette situation est loin de prévaloir dans la plus grande partie de la société libanaise. Se trouvant dans son propre pays avec des gens qui parlent la même langue, l'élève libanais, comme dans bien des pays du monde, n'est pas plongé dans des situations qui l'inciteraient à s'exprimer dans la LS, les élèves ne sont pas toujours capables de

communiquer oralement dans cette langue. Ainsi, le niveau de français atteint à la fin du cursus scolaire est souvent qualifié de médiocre, d'après les résultats des examens officiels, tant à l'écrit qu'à l'oral.

Le niveau socioéconomique de la famille.

Le niveau socioéconomique de la famille influence à son tour le choix de l'école. Les plus pauvres se dirigent vers les écoles officielles, où ils n'auront à payer qu'une somme minime d'inscription imposé par l'Etat, ces frais étant très élevés et variables d'une école à l'autre dans le secteur privé. De plus, les enfants des écoles publiques sont privés de tout support extrascolaire : les parents d'un niveau d'instruction assez modeste sont incapables de soutenir leurs enfants dans leur scolarité et les cours particuliers sont exclus, à cause de la précarité de la situation économique familiale. Ajoutons à tout cela, que l'enfant n'est pas toujours encouragé à entreprendre de longues études : assez tôt, la famille commence à avoir besoin de sa participation familiale et les premiers échecs seront les derniers.

La répartition géographique.

Selon les statistiques du CRDP, les écoles localisées dans les villes, sont plus favorisées, par le nombre d'enseignants par rapport au nombre de classes, par le niveau d'instruction des maîtres et les équivalents scolaires. Les écoles les moins favorisées sont celles de la banlieue et des villages : les bâtiments sont très mal équipés, les professeurs ont un niveau d'instruction très limité et les élèves sont en très grand nombre par classe.

3.5.5. La place de l'anglais

La concurrence de l'anglais est non négligeable. Au Liban, vu la politique mondiale de la région, on remarque que l'anglais prend un grand essor. Beaucoup d'établissements scolaires et universitaires, se sont implantés dans des localités importantes du Liban. L'« American Center » accueille, chaque année, un nombre énorme d'étudiants voulant apprendre l'anglais. Et les écoles francophones intègrent cette langue dans leur programme dès le cycle primaire. Dernièrement, plusieurs démarches ont été prises pour lutter contre l'essor de l'anglais comme l'ouverture de plusieurs centres et écoles de langue française dans différentes régions libanaises, souvent négligées avant la guerre, mais regroupant une population très importante.

Conclusion

A la fin de ce chapitre, on peut dire que malgré tous les présages, le français se porte encore bien au pays des Cèdres. La présentation que nous avons faite de la situation linguistique au Liban et du statut du français et son usage dans tous les domaines de la vie éducative et culturelle le montre bien. La présentation du système éducatif libanais, des différents types d'écoles et des programmes d'enseignement des langues étrangères a été nécessaire par le besoin de cerner et de comprendre la culture éducative libanaise. Enfin, la présentation du français dans la région de Nabatieh, quoique un peu brève (vu le manque de sources et d'études sur cette région), est nécessaire pour comprendre et expliquer les spécificités des interactions didactiques en classe de français.

Chapitre 2

Interaction et discours didactique

Introduction

L'interactionnisme constitue une mouvance dans laquelle se rejoignent et s'influencent des approches, des démarches et des théories relevant de différentes disciplines. Il nous a paru important au cours de ce chapitre, d'évoquer et de définir les différents concepts et courants théoriques qui ont guidé notre démarche et nos réflexions. Ces repères permettent de comprendre dans un premier temps, la notion d'interaction et ses aspects d'organisation, avant de concentrer notre étude sur un type particulier qui est l'interaction didactique dont nous détaillerons les spécificités et les contraintes ; nous définissons ensuite la notion de « stratégie » et nous présentons une typologie des différentes stratégies utilisées par l'enseignant en classe de langue étrangère.

1. Les modèles de la communication

1.1. La communication comme un courant d'échange multicanal et continu

Les chercheurs (Goffman, Bateson, Birdwhistell...), qui forment ce qu'on appelle le « *collège invisible* » (Winkin, 1981), remettent en cause le modèle dyadique qui présente la communication comme une succession de transmission de messages. Ils placent au centre de leurs préoccupations, la question suivante : « *parmi les milliers de comportements corporellement possibles, quels sont ceux retenus par la culture pour constituer des ensembles significatifs ?* » (Winkin 1981 : 23). La prise en compte de « *tous les comportements corporellement possibles* » inclut donc dans le processus de communication le canal visuel et éventuellement les canaux olfactif et tactile.

Or la prise en compte de ces différents canaux dans le fonctionnement du système interactionnel conduit à remettre en cause « *le modèle élémentaire de l'action et de la réaction, si complexe soit son énoncé* » (Bridwhistell cité par Winkin 1981 : 75). En effet, la communication doit être conçue comme un courant d'échange continu (Bridwhistell parle de *communicationnal stream*) auquel toute personne physiquement présente participe à la fois comme émetteur et récepteur. Par ailleurs, l'idée que, dans une société donnée, seuls certains

de ces comportements sont retenus comme signifiants, renvoie à l'existence de codes du comportement. Le terme de code, explique Winkin, doit ici être compris comme un « *corps de règles* » auxquelles le locuteur obéit sans forcément en être conscient :

« *De même qu'il est possible de parler une langue correctement et couramment et de n'avoir cependant pas la moindre idée de sa grammaire, nous obéissons en permanence aux règles de la communication, mais les règles elles-mêmes, la grammaire de la communication, est quelque chose dont nous sommes inconscients* » (Waltzlawick et Weakland, cités par Winkin : 24).

On voit donc combien l'approche multicanale du flux communicationnel remet en cause la conception de la communication diffusée par le modèle dit télégraphique.

1.2. Le schéma de la communication à l'aune du dialogisme

La remise en cause du schéma binaire de la communication doit également beaucoup aux travaux menés par le cercle de Bakhtine autour du dialogisme, notion dont Maingueneau présente ainsi les deux principaux aspects : « *celui de l'interaction entre énonciateur et co-énonciateur, mais aussi celui de l'immersion du discours dans un interdiscours dont il surgit et qui ne cesse de le traverser* » (Maingueneau 1991 : 153).

A la suite de Moirand (1990 : 75), nous distinguerons donc le « *dialogisme interactionnel* » qui se manifeste par des traces linguistiques du travail de co-construction du message qu'un locuteur conduit avec son interlocuteur, et le « *dialogisme intertextuel* » qui se caractérise par la présence de diverses sources énonciatives dans l'énoncé d'un même locuteur.

Le dialogisme intertextuel, qui s'intéresse à la multiplicité des sources énonciatives décelables dans un texte, remet en cause la conception simpliste d'un émetteur unique tel que le conçoit le schéma bipartite. Les manifestations linguistiques les plus évidentes de cette diversité sont les jeux de citations et de discours rapporté.

Prolongeant les travaux du cercle de Bakhtine, Ducrot distingue trois types de voix dans ce qu'il appelle « la polyphonie » énonciative : la voix du *sujet parlant*, qu'il appelle également « *le producteur empirique de l'énoncé* » (Ducrot 1984 : 172), celle du *locuteur*, qui prend en charge, endosse la responsabilité de l'acte de langage et celle de *l'énonciateur*. Chez Ducrot, les « *énonciateurs* » sont « *ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant, on leur attribue des mots précis ; s'ils « parlent » c'est seulement en ce sens*

que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles » (Ducrot 1984 : 204).

Ducrot illustre la distinction entre sujet parlant et locuteur par l'exemple du formulaire que l'on remplit en écrivant son nom à côté de la formule « *soussigné* » et en le signant. Celui qui le remplit ne peut en aucun cas être considéré comme l'auteur empirique, le sujet parlant, mais il en devient le locuteur : « *Une fois donnée ma signature, l'administration pourra me dire : « Vous nous avez envoyé un papier où vous autorisez votre fils à ... »* » (Ducrot, 1984 : 194).

La distinction entre locuteur et énonciateur peut être illustrée par des énoncés du type : « *Ah je suis un imbécile ; eh bien, tu va voir* » prononcée par un sujet parlant auquel on reproche d'avoir fait une erreur. Ducrot récuse la théorie d'Ann Banfield qui conserve l'unicité de l'énonciateur et du locuteur e ramenant cet exemple au cas d'un discours rapporté et en « *décrivant le « je suis un imbécile » du discours précédent* » comme un « *tu dis que je suis un imbécile* » (Ducrot, 1984 : 173).

Pour lui, ce type de reprise relève bien du style indirect libre et il explique que : « *l'acte d'affirmation accompli dans le premier énoncé, ce n'est certainement pas L(le locuteur) qui en prend la responsabilité- puisque justement L à l'immodestie de le contester. Au contraire, L l'attribue à son interlocuteur I (même si I n'a pas en fait parlé de bêtise, mais seulement fait un reproche, qui, selon L, implique en bonne logique, chez I, la croyance à l'imbécillité de L)* ».

Les cas multiples où l'énonciateur ne se superpose pas avec le locuteur ne se réduisent pas à celui de l'exemple cité où l'énonciateur se « cache » derrière l'interlocuteur. La « *polyphonie* » énonciative peut se manifester par l'intervention d'énonciateurs extérieurs aux individus de la situation d'interlocution ou par l'absence de source énonciative identifiable, comme par exemple dans les énoncés que Benveniste appelle « historiques » « *caractérisés par le fait qu'ils ne véhiculent, ni marque explicite, ni indication implicite de première personne, et n'assignent donc à aucun interlocuteur la responsabilité de leur énonciation* » (Ducrot, 1984 : 195). Ce bref aperçu des théories de la polyphonie énonciative montre combien, si on les intègre à un modèle de communication, le pôle émission du schéma télégraphique, va se trouver complexifié.

Parmi les voix tierces qui se superposent dans les énoncés d'un même locuteur physique, le dialogisme interactionnel s'intéresse donc plus particulièrement à celle de l'interlocuteur. La théorie du dialogisme bakhtinien postule qu'« *il n'y a pas de message tout fait X. Il se forme dans le processus de leur interaction* » (Todorov, cité par Maingueneau 1991, p.154). On retrouve une analyse similaire dans la notion de co-énonciation telle que Culioli a pu la définir. Plutôt que de destinataire, celui-ci préfère parler de co-énonciateur, terme qui traduit mieux ses activités : « *reconstruire une représentation en correspondance identique [à celle du sujet locuteur], si certaines conditions optimale se produisent, équivalente en tout cas, ou ratée dans le cas du malentendu* » (Culioli 1991 : 63).

La production de régulateurs verbaux, para-verbaux ou éventuellement non verbaux participe également de l'activité de production de co-énonciateur qu'on ne devrait plus dès lors appeler « *récepteur* ». En effet, les feed-back qu'il produit n'ont pas comme seule fonction mentale d'accuser réception du message. Ils manifestent le travail de re-construction mentale évoqué par Culioli et communiquent ainsi l'envie d'en savoir plus, l'approbation, le doute, l'ennui...Par là même, ils jouent un rôle clef dans le dialogisme interactionnel puisqu'ils influent plus ou moins directement sur la formation du message en cours.

Le dialogisme interactionnel peut donc se caractériser par le fait qu'à un même moment T tout locuteur est à la fois émetteur et récepteur de messages. D'une part parce que les participants émettent et reçoivent sans discontinuité des messages sur les différents canaux qui constituent le « *flux communicationnel* », d'autre part parce que les messages sont le résultat d'un travail de co-construction mené par au moins deux interlocuteurs.

La prise en compte du dialogisme interactionnel et du dialogisme intertextuel inhérents à toute communication vient donc, elle aussi, ébranler le modèle linéaire et bipolaire du schéma télégraphique de la communication qui oppose un émetteur unique à un récepteur passif récipiendaire d'un message pré-formé.

2. Les interactions verbales

La linguistique interactionniste, en France, peut être considérée comme le point d'aboutissement d'une évolution de la discipline grâce à l'intérêt porté à l'analyse des unités de plus en plus larges et qui a conduit à la constitution de l'analyse du discours et des grammaires textuelles ; et à l'intégration progressive des théories pragmatiques au champ de

la linguistique, sous leurs deux formes essentielles : linguistique de l'énonciation et théories des actes de langage (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 9).

Ce courant, qui se développe à partir des années 70, connaît un véritable essor en France depuis les années 80. Tout en restant un domaine très hétérogène, nous pouvons en identifier trois orientations principales :

- une approche essentiellement linguistique qui se propose de décrire la structuration des échanges verbaux et ses régularités (réglage des tours de parole, séquentialisation des unités fonctionnelles, etc.) ;
- une approche psycho-sociale qui s'intéresse à la construction des relations interpersonnelles entre les interactants ;
- enfin une approche plus globale- voire éthologique selon la terminologie employée par Cosnier (1984)- qui se propose d'étudier principalement le rôle du paraverbal et du non verbal dans l'interaction.

2.1. La notion d'interaction

Pour introduire la notion d'interaction, nous partons de la définition générale qu'en donne Goffman (1973 : 9) :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence physique les uns des autres (...)

D'après cette définition, pour qu'il y ait interaction trois conditions sont nécessaires : la présence physique immédiate d'au moins deux partenaires, une influence respective et une occasion de rencontre.

La définition de Goffman se veut volontairement générale car, comme l'auteur le souligne à plusieurs reprises, il s'attache avant tout à l'expression indirecte de la communication qui consiste en :

« [...] un large éventail d'actions que les interlocuteurs peuvent considérer comme des signes symptomatiques lorsqu'il est probable que l'acteur a agi pour des raisons différentes de celles dont il a fait explicitement mention (idem, p.12).

En réalité, en lisant attentivement ces quelques pages, nous voyons que l'auteur glisse souvent vers la description de comportements verbaux, donc il se réfère également- malgré ses propos- à l'expression explicite de la communication, à savoir le verbal.

Or, si nous reprenons les trois points évoqués ci-dessus en les traduisant exclusivement en termes de comportements verbaux, il est possible d'établir les relations suivantes :

- l'influence réciproque = l'action sur l'autre (la fonction illocutoire) et le positionnement réciproque des interactants
- les participants = les interlocuteurs
- la rencontre = l'échange communicatif.

Ces points représentent, en effet, les éléments constitutifs de la situation de communication dans laquelle s'actualise l'interaction verbale. La situation n'est donc pas synonyme d'interaction, ni non plus un synonyme de contexte ; l'interaction verbale est l'unité de rang supérieur (Kerbrat- Orecchioni, 1990 : 210), la situation est une de ses composantes, et le contexte est l'environnement extra- linguistique. C'est la situation de communication qui détermine essentiellement les règles et les contraintes de comportement dans une interaction, celles-ci permettant de savoir *qui est en droit de parler sur quoi* (Goffman, 1973 :18). Il s'ensuit que chaque interaction a ses propres règles et ses propres contraintes de production et d'interprétation des énoncés qui sont (re)connues par les sujets en présence grâce aux indices repérables dans la situation dans laquelle ils se trouvent et grâce à leurs histoires conversationnelles précédentes ; l'ensemble de ces règles peut être qualifié, à la suite de Goffman, de *modus vivendi* interactionnel (*ibidem*). Etant donné l'aspect dynamique de l'interaction, les normes de conduite des sujets communicants peuvent être continuellement renégociées ; c'est la raison pour laquelle : « *définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des événements conversationnels* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 106). Ainsi définie, l'interaction englobe des facteurs externes (l'environnement extyra-linguistique, par exemple) et des facteurs internes (le thème, les différents types d'échanges qui y sont produit par les interactants, etc.).

2.2. Les composantes de l'interaction

La composante de base de toute interaction est la situation de communication. Celle-ci comprend quatre facteurs essentiels sur lesquels les chercheurs travaillant sur ce domaine s'accordent. Ces quatre facteurs sont les participants, le cadre spatio-temporel (le contexte extra- linguistique), le (s) but (s) ou finalités et, enfin, les thèmes abordés.

Quant aux autres composantes de l'interaction verbale, elles sont déterminées principalement par le type d'analyse et par l'approche choisies par les chercheurs. En nous référant plus particulièrement aux travaux d'origine francophone, Kerbrat-Orecchioni, dans une approche

pragmatique, cite parmi les composantes de l'interaction, outre la situation de communication, le matériau sémiotique et les règles conversationnelles.

Envisager l'interaction par le biais du matériau sémiotique permet à l'auteur de distinguer trois grandes catégories d'interactions : les interactions à dominante non verbale (danse, sports collectifs, circulation routière, etc.), les interactions à dominante verbale (conversations et autres formes d'échanges langagiers) et, enfin, des interactions mixtes (les consultations médicales à l'hôpital, les interactions se déroulant au restaurant, ou encore les réunions dans un club de joueurs de cartes...) (idem, p. 135-136). Le fait de classer les interactions par « dominante » permet, d'une part, de penser à la multicanalité de l'interaction comme une donnée de laquelle on ne peut faire abstraction, et, d'autre part, de pouvoir focaliser l'attention sur un canal en particulier. En ce qui concerne les règles conversationnelles, l'auteur les classe selon leur nature. Nous avons ainsi les règles qui permettent de gérer l'alternance des tours de parole, les règles qui agissent au niveau de la structure de l'échange, et les règles qui gouvernent la construction des relations personnelles (idem, p.157).

Dans une perspective qui se veut à la fois pragmatique et linguistique, Vion compte parmi les composantes de l'interaction le rapport de places, le cadre interactif et l'espace interactif. Le rapport de places renvoie à la notion générale d'interaction donnée par Goffman selon laquelle les interactants agissent les uns sur les autres en occupant ainsi des places plus ou moins figées qui sont relatives à la nature même de l'interaction. Les deux notions suivantes, à savoir celle de cadre interactif et celle d'espace interactif contribuent à mieux définir l'aspect interne de l'interaction. Ainsi, le cadre interactif est défini par Vion comme : « *la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction* » (Vion, 1992 : 110) alors que l'espace interactif est : « *une image de l'interaction construite par l'activité des sujets engagés dans la gestion de cette interaction* » (idem, p.117). Autrement dit, dans chaque interaction le rapport de places est double : d'une part, il est déterminé par le cadre interactif qui est lié au rôle institutionnel et qui existe donc en amont de l'interaction, et, d'autre part, le rapport de places se construit dans l'espace interactif qui, grâce, à son aspect dynamique, donne lieu à des rôles occasionnels qui recouvrent les interactants tout au long de l'interaction.

2.3. La typologie des interactions verbales

Proposer une typologie des interactions verbales est un problème de taille : en effet, on peut distinguer les traits généraux des interactions, ceux qui peuvent être qualifiés de prototypiques, mais fixer la limite entre un type d'échange et un autre apparaît prétentieux, voire forcé. Pour cette raison, nous nous limiterons à distinguer, à la suite de Vion (1992) les interactions verbales en deux grandes catégories : les interactions sans structure d'échange et les interactions à structure d'échange. La première catégorie regroupe les interactions où « *la communication se développe de manière unilatérale* » (idem, p. 123) tandis que la seconde regroupe les interactions dans lesquelles « *les participants ont, tout au moins théoriquement, la possibilité de devenir énonciateurs* » (ibidem).

Parmi ces dernières, Vion distingue, sur le plan de la relation des places, les interactions symétriques vs les interactions complémentaires, ce qui constitue en quelque sorte la catégorie de base ; sur le plan de leurs caractéristiques internes, les interactions coopératives vs les interactions compétitives, et, enfin, sur le plan des règles interactionnelles, les interactions formelles vs les interactions informelles.

Les interactions symétriques peuvent être résumées dans un type unique, c'est-à-dire la conversation. Ce type particulier d'interaction se caractérise par les traits suivants :

- le caractère égalitaire (par exemple, l'absence de pré-détermination dans l'alternance des tours de parole) ;
- le caractère immédiat et familier
- le caractère gratuit et non finalisé (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 114-115), en effet, comme le souligne Traverso, la conversation vise principalement « *à réaffirmer et à élargir ou approfondir les liens sociaux* » (1997 :6).

Les interactions complémentaires, quant à elles, sont généralement plus formelles et institutionnelles en ce sens que les places et les rôles des interactants sont établis à l'avance. Ainsi, la particularité des interactions complémentaires, selon Vion (ibidem), réside dans le fait que :

« [...] *contrairement aux interactions non complémentaires, où se trouver contraint d'occuper une position basse peut être vécu comme un échec, occuper ici la position basse ne saurait être vexatoire. Le caractère institutionnel de ce rapport de places et l'aspect nettement spécialisé de ces interactions conduisent les sujets à accepter cette dissymétrie constitutive* » (p. 129).

Parmi ces interactions nous avons :

- la consultation dans laquelle l'un des protagonistes dispose d'un savoir et / ou d'un pouvoir spécialisé socialement reconnu (p.130) ;
- l'enquête qui se distingue de la consultation car le sujet qui accepte de participer à une enquête se trouve engagé dans une situation dont il ne connaît que très partiellement les finalités (p.131) : la complémentarité s'établit alors sur deux niveaux : d'une part, les réponses de l'interviewé sont soumises généralement à un questionnaire préparé à l'avance par l'enquêteur – on retrouve le caractère asymétrique entre le spécialiste et l'informateur- et d'autre part, les objectifs et les enjeux de l'enquête ne sont pas toujours connus par l'interviewé ;
- l'entretien se rapproche sensiblement de la conversation car son objectif n'est pas pré-établi et que son déroulement est plus naturel que l'enquête. Pour Vion, l'entretien sous-tend l'actualisation d'une parole authentique, ce qui fait que l'enquêteur soit plus à l'écoute de l'informateur tout en restant le maître du jeu (p.132).
- La transaction suppose l'obtention d'un service : elle s'établit donc dans des rencontres du type vendeur/ client (*ibidem*).

La typologie des interactions à partir du critère de base symétrie vs complémentarité fournit une base préalable pour la description d'interactions particulières dans la mesure où elle permet- en l'articulant avec les deux autres critères évoqués supra (coopération / compétition ; formalité/ informalité) – de dégager un certain nombre de facteurs significatifs à travers lesquels on peut déterminer dans un second temps des types intermédiaires comme les interactions didactique en classe de langue.

2.4. La communication exolingue

Au sein de la mouvance de l'interaction, les travaux suscités par l'analyse de la conversation exolingue se situent dans une approche émique¹¹. Ces travaux occupent de

¹¹ La distinction émique vs étique est présentée par Pike (1967). Les deux points de vue se distinguent par une série d'oppositions, dont celles de « création vs découverte » et « critère absolu vs critère relatif ».

L'organisation étique, écrit Pike, peut être créée par l'observateur alors que l'observation émique ne peut être que découverte. Les critères utilisés dans une approche étique sont absolus, dans la mesure où ils mesurent en quelque sorte de l'extérieur les faits observés. En revanche, les critères utilisés dans une approche émique ne peuvent qu'être relatifs puisqu'ils prennent leur sens au sein du système décrit par l'observateur. Les deux approches sont nécessaires à la compréhension des faits et l'approche étique est souvent une première démarche nécessaire sur laquelle se fondera le point de vue émique. Pratiquement, l'observateur travaille sur les mêmes données dans les deux approches, seul l'éclairage de ces données est différent. Cette différence est toutefois capitale pour saisir la réalité « de l'intérieur », pour comprendre le sens donné aux faits par les individus eux-mêmes.

plus en plus une place originale, dans la mesure où ils prennent en compte des phénomènes laissés pour compte par les linguistes, qui reprennent, explicitement ou non, la distinction saussurienne entre langue et parole, ou sa réactualisation chomskienne dans les termes performance/ compétence. (Matthey, 2003).

L'objectif de ces travaux est de décrire et d'analyser des situations de communication qui s'établissent en deux langues, voire entre deux langues, selon la formule de Porquier (1984).

Le terme de communication exolingue apparaît, dans le domaine francophone, chez Porquier (1979, 1984a), où elle est définie une première fois comme « *celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune* » (Porquier, 1979 : 50 cité par Matthey, 2003 : 53).

La communication exolingue s'oppose à la communication endolingue avec laquelle elle forme les deux pôles extrêmes d'un continuum selon Alber et Py. Toute interaction se situe quelque part entre ces deux pôles extrêmes. Ces auteurs définissent l'endolinguisme idéal (qui ne peut jamais être réalisé dans le cas des langues naturelles) à partir du code de la manière suivante :

« a) Il (le code) est également maîtrisé par chacun des deux interlocuteurs.

b) Chaque interlocuteur est conscient de cette double maîtrise : il sait que l'autre utilise effectivement le même code que lui et compte sur cette utilisation.

c) Le code préexiste entièrement à l'instance communicative qu'il rend possible. » (Alber et Py, 1986 : 79).

Pour des raisons de « *simplicité terminologique* », Alber et Py ont choisi de délimiter une frontière sur l'axe endolingue- exolingue. Seront qualifiées d'exolingues « *les conversations dont la position sur l'axe est telle que toute tentative- dans la description- de négliger le fait que les trois conditions ne sont pas satisfaites aboutirait à une distorsion inacceptable de la réalité* » (Alber et Py, 1986 : 81).

Kerbrat- Orecchioni (1990) a défini la communication exolingue comme un type particulier d'interactions au même titre que l'entretien, l'interview, le débat ou la conversation. L'exolinguisme est certes une donnée externe de l'interaction qui a des répercussions sur les données internes, mais il ne nous semble pas que cela suffise à définir un type particulier. En effet, dire d'une interaction qu'elle est de type exolingue ne permet de la définir que sur un axe. Cela ne nous renseigne ni sur le nombre, ni sur la nature des participants, ni sur le degré de formalité, ni sur la finalité de l'interaction, ni sur les thèmes abordés.

Néanmoins, le fait qu'une interaction soit exolingue influence fortement son déroulement. De Pietro note en effet que « *les divergences codiques initiales et les obstacles qui en découlent amènent les partenaires à utiliser divers procédés conversationnels qui rendent possible le déroulement de l'échange. Mais simultanément, ces procédés influencent, en la complexifiant, la structure de celui-ci et surtout contribuent à (re)définir les relations entre les interactants* » (De Pietro, 1988 : 250).

La structure de l'interaction est, en effet, complexifiée par le développement de nombreuses séquences parallèles où le code est thématiqué. Le fait que les interlocuteurs portent leur attention « *de manière alternative ou simultanée, d'une part sur le contenu des messages, d'autres part, sur les modes de formulation, transmission, interprétation* » (De Pietro, Matthey et Py, 1989 : 101) constitue d'ailleurs une des principales caractéristiques de la conversation exolingue. Bange parle de bifocalisation et Giacomi et Hérédia (1986 : 101) la qualifient de « *communication à hauts risques* ». Il s'agit en effet, pour les participants à une interaction exolingue, de mettre en œuvre un certain nombre de stratégies de communication pour « *pallier le dysfonctionnement attachés à cette divergence codique et [de] travailler à rapprocher les codes respectifs l'un de l'autre* » (Alber et Py, 1986 : 80) tout en menant un intense travail de figuration pour protéger leurs faces.

Toutes les interactions en classe de langue qui se déroulent dans la langue cible sont des interactions exolingues puisqu'une partie des participants (les apprenants), voire l'ensemble de participants (lorsque l'enseignant n'est pas un locuteur natif de la langue enseignée), communiquent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Il s'agit d'un certain type particulier d'interaction exolingue sur lequel pèsent de nombreuses contraintes institutionnelles, mais une partie des caractéristiques des échanges qui s'y déroulent tient au partage inégal des compétences linguistiques des participants et non à ces contraintes. Les travaux qui ont permis de mieux cerner les caractéristiques de l'interaction exolingue peuvent donc constituer une toile de fond pour ceux qui portent sur la communication didactique en classe de langue.

3. Les interactions didactiques

Les interactions en classe de langue sont un sous-ensemble des interactions verbales car elles ont leurs propres règles et leurs propres contraintes communicatives établies par la situation de communication de nature didactique, d'une part, et par le type d'interaction essentiellement complémentaire (Vion, 1992 : 129), d'autre part.

Cicurel (1993) définit l'interaction didactique comme un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage ; c'est dire que tous les échanges verbaux qui s'y tissent sont motivés par ce but. L'activité de conversation n'échappe pas à cela, et son but est, sinon de modifier l'interlangue de l'apprenant, du moins de faire évoluer sa compétence communicative.

3.1. Les caractéristiques des interactions en classe de langue étrangère

Les interactions en classe de langue sont un sous-ensemble des interactions verbales car elles ont leurs propres règles et leurs propres contraintes communicatives établies par la situation de communication de nature didactique, d'une part, et par le type d'interaction essentiellement complémentaire (Vion, 1992 : 129), d'autre part.

Ce type d'interaction se définit à partir **d'un rapport de places asymétrique** : l'enseignant occupe en effet la position haute et les apprenants occupent une position basse. Ainsi, dans la situation observée, il existe un écart considérable entre le rôle institutionnel qu'occupe l'enseignant et celui qu'occupent les apprenants, cet écart s'affichant également sur le plan de la maîtrise de la langue à apprendre.

L'interaction en classe de langue se caractérise également par les discours produits qui rentrent dans ce que l'on peut appeler, à la suite de Beacco et Moirand (1995), *des discours de transmission de connaissances*. Certes, les discours de la classe ne sont qu'une catégorie des discours dont le but est *faire savoir/ faire apprendre*, cependant comme le soulignent ces auteurs :

« [...] ils sont fortement contraints par le cadre institutionnel dans lequel ils s'insèrent et ils ont énoncés par des auteurs du domaine, dont les places sont clairement établies, voire hiérarchisées. A côté des discours de recherche dont la fonction vise à faire avancer l'état des connaissances du domaine, ils cherchent plutôt à faire avancer l'état des connaissances chez l'autre, à l'intérieur d'une situation ritualisée, régie par un contrat préalable tacitement accepté par les interlocuteurs » (p. 40).

L'asymétrie inhérente aux interactions de type complémentaire se retrouve dans la structure interne de l'interaction verbale en classe. Effectivement, ici la distribution de la parole se fait par rapport au rôle institutionnel que chacun des interactants recouvre ; ainsi, l'enseignant occupe-t-il le temps de parole quantitativement plus grand que les apprenants. Quant au réglage des tours de parole, c'est toujours l'enseignant- avec des signaux verbaux, paraverbaux ou non verbaux- qui désigne qui doit parler ; lorsque l'apprenant prend la parole de lui-même, cela peut être vécu par les interactants comme une maladresse, voire une agression au même titre que celle qui consiste à couper la

parole (Goffman, 1974, pp. 24-26 et 35). C'est ce que Cicurel qualifie de tentative de dépositionnement. Il s'ensuit que, d'une manière générale, le mode de fonctionnement de la parole en classe de langue étrangère est pré-formaté (Cicurel, 1993 : 195) et que les règles sont (re)connues et jugées appropriées à la situation par tous les locuteurs en présence.

Mais le discours en classe de langue est aussi le résultat d'une collaboration entre interactants qui se fait principalement par le biais d'un jeu de questions/réponses/évaluations, dont l'intervention initiative et l'intervention évaluative sont majoritairement à la charge de l'enseignant. S'il est vrai que l'enseignant détient, règle et provoque la parole, il est vrai aussi qu'en même temps il s'efforce de s'adapter au niveau de son public. Voilà pourquoi on peut parler de construction interactive ou de co-construction. Ainsi, les stratégies verbales mises en œuvre par l'enseignant de langues montrent la façon dont il canalise les productions des apprenants vers l'objectif recherché- ce que l'on pourrait appeler un échange finalisé- mais aussi la manière dont il modifie, module, relocalise lorsque les apprenants détournent l'objectif principal- ce que l'on pourrait appeler un échange modalisé. De leur côté, les apprenants se soumettent aux règles communicatives de la classe en les isolant sciemment des règles communicatives qu'ils adoptent en dehors de la classe. Par exemple, ils savent qu'ils doivent répondre d'une certaine façon, même si cette façon devait se révéler incorrecte ailleurs. A ce propos Cicurel écrit que :

« Dans la plupart des cas, la règle est de ne pas se contenter de répondre oui ou non alors que dans le cadre d'un échange non scolaire l'interlocuteur serait autorisé à la faire » (1985 : 18).

Et encore :

« En classe, le compliment existe, sous la forme de l'acte d'appréciation/évaluation mais nul apprenant ne répondrait à un professeur qui vient de lui dire « c'est très bien » « non, non, vous exagérez, ce n'est pas bien du tout ». C'est que là aussi on constate que les règles interactionnelles de la classe sont spécifiques et différentes des règles usuelles. Il fait partie du statut de l'enseignant de corriger et complimenter, par conséquent cet acte n'a pas à être refusé ou atténué » (1992 :13).

Ce rituel crée alors un écart important entre le discours naturel que l'apprenant devrait produire en langue étrangère et le discours dirigé qu'il faut qu'il produise en classe. C'est pourquoi Cicurel parle de paradoxe de classe. En effet :

« [...] *l'interaction didactique a ses règles qui la caractérisent et la différencient de la conversation ordinaire. Or, le but de l'enseignement d'une langue est l'apprentissage de la conversation telle qu'elle est pratiquée par chacun d'entre nous* » (1993 : 207).

Cicurel (2002 : 150) résume l'appropriation en classe de langue par le schéma suivant :

Schéma 1. L'interaction didactique

Interaction socialisée entre

Le Pôle professoral *guidant*

.discours (prescription, information, évaluation...)

.exigences institutionnelles, méthodologiques, conceptions de l'apprentissage...

. schéma d'action, interaction

Par la médiation d'objets souvent scripturaux : textes, livres, outils, inscriptions au tableau ; notes)

Influence du contexte, géographique, institutionnel, du hors classe (statut de la langue apprise, possibilités d'entendre la langue, de la parler, etc.), de la langue des élèves.

le pôle apprenant

.processus d'appropriation plus ou moins manifeste

.activités interactionnelles

. stratégies d'apprentissage

3.2. Spécificités de l'interaction en classe de langue

3.2.1. Les spécificités de l'interaction liées à la matière enseignée.

A. La double énonciation

L'interaction en classe de langue étrangère est, selon la terminologie de Trévisse (1979), le lieu de la *double énonciation*. Selon l'auteur, il y a dans la classe *une situation d'énonciation première*, à savoir celle naturelle qui s'établit entre les apprenants et l'enseignant, sur laquelle se greffe *une situation d'énonciation translatée*, c'est-à-dire celle qui est requise par les activités didactiques (jeu de rôles, thèmes du cours, etc.). Pour elle :

« *L'assertion doit passer par un énonciateur différent, simulateur du sujet énonciateur véritable, et même lorsque l'on évite le jeu de rôle et que l'on demande à l'étudiant de raconter quelque chose à partir de son moi-ici-maintenant propre, il n'en reste pas moins que les caractéristiques du sujet énonciateur premier véritable, en classe, parlant ou écrivant à l'enseignant, même si elles sont implicites, demeurent derrière le sujet qui fait*

comme si l'énonciation était naturelle. Et la véritable énonciation première, qui implique l'apprenant et l'enseignant n'est elle-même pas une situation discursive véritable : les apports d'information n'y ont pas le même statut qu'en situation naturelle [...] ». (p.45).

C'est pour cette raison que Porquier (1984b) parle de trois niveaux discursifs : le discours authentique et le discours simulé peuvent devenir à tout moment l'objet d'un discours métalinguistique et inversement. Dans les échanges de la classe l'on repère alors :

« [...] comment le passage d'un plan de discours à un autre peut s'effectuer agilement ou subrepticement en cours d'échange ou en cours d'énoncé, emboîtant du discours authentique (référence à la situation vécue hors-classe) ou simulé (référence à une situation imaginée) et du discours métalinguistique, distribuée entre les participants ou partagés par eux » (p.104).

Par ailleurs, ces différents réseaux discursifs peuvent se réaliser sur l'axe synchronique, car comme le souligne Porquier, ils s'emboîtent entre eux, mais ils peuvent se réaliser également sur l'axe diachronique dans la mesure où l'enseignant annonce, récapitule, se réfère à ce que les apprenants ont appris préalablement avec lui ou avec d'autres enseignants.

Les discours qui se produisent dans la classe amènent ainsi à la notion de *polyphonie énonciative* dont Cicurel parle à plusieurs reprises et par laquelle l'auteur entend les différentes voix que les interlocuteurs prennent tour à tour dans la classe : ainsi, l'apprenant demande des explications, donne son opinion, mais il fait de temps en temps semblant d'être quelqu'un d'autre ; de même, l'enseignant explique, évalue, corrige et prend par moments une identité imaginaire. Ces différentes voix sont par ailleurs visibles dans l'emploi de marques personnelles différentes : *on, vous, nous, je ...* qui peuvent renvoyer aux rôles institutionnelles, aux traces identitaires, aux textes que l'on utilise en classe, aux personnages imaginaires des dialogues des méthodes, etc. (Porquier, idem, p. 109 ; Cicurel, 1997 :81). C'est pourquoi ces marques sont difficilement identifiables pour un observateur extérieur à la classe.

Pour cette raison, le discours de la classe de langue, plus que d'autres discours pédagogiques, se distingue par la succession et superposition des plans discursifs et énonciatifs qui déterminent, par là, la particularité de son fonctionnement.

B. Les notions de bifocalisation et de trifocalisation

Contrairement à ce qui se passe dans une interaction ordinaire, dans le discours en classe de langue- ou bien dans les discours à finalité didactique- l'attention est portée plus sur la forme des énoncés que sur leur signification. Cela tient naturellement au contrat d'enseignement/ apprentissage qui est fixé en amont de l'interaction pédagogique proprement dite. A ce propos, Bange parle de bifocalisation.

Dans les interactions verbales non institutionnalisées, par exemple, en communication exolingue, la bifocalisation peut aller de la forme au contenu ou du contenu à la forme. En effet, il peut y avoir :

« [...] focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition des problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Bange, 1992b : 56).

En revanche, dans la classe de langue :

« La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature, l'objet thématique de la communication n'est pas au centre de l'attention : celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique est rejeté à la périphérie et n'est plus qu'un prétexte » (idem, p. 74).

Ce qui amène l'auteur à la conclusion suivante :

« (...) la communication en classe de LE traditionnelle est caractérisée non pas par la bifocalisation, mais par la confusion du niveau communicationnel/ thématique et du niveau métalinguistique. C'est-à-dire que la communication y est en fait réduite à des variations sur les conventions linguistiques ». (Idem, p.74).

Cicurel élargit cette notion et parle, en se situant plus particulièrement dans la situation d'enseignement / apprentissage et du côté de l'enseignant, de « trifocalisation ». En effet, l'enseignant, pendant le cours, ne focalise pas uniquement sur la forme et sur le contenu mais aussi sur le déroulement de l'interaction didactique spécialement lorsqu'il a affaire à un public dont les habitudes d'apprentissage sont très éloignées de celles de la culture cible. Ainsi, pour elle :

« Il [l'enseignant] donne à l'interaction sa forme en autorisant le développement ou l'avancée de certains échanges ou en les freinant ou en les dirigeant. Il indique qu'il faut arrêter les productions pour revenir au sujet de départ. Il surveille les digressions [...]. Il veille au maintien du déroulement de l'interaction conformément à une représentation qu'il se fait du schéma d'enseignement ». (1993 : 97).

Cette idée semble tout à fait pertinente en classe de langue car, si le public ne connaît pas les règles communicatives, il n'est plus en mesure de centrer son attention sur les nouveaux éléments linguistiques : le processus d'apprentissage se trouverait donc ralenti. Le fait que l'enseignant donne de manière systématique des indications sur le déroulement de l'interaction simplifie donc en quelque sorte ce processus.

C. Les transgressions de la maxime de qualité et de la maxime de quantité (Grice, 1979) sont fréquentes en classes (Cicurel 1993). L'apprenant est souvent amené, dans le contexte de la classe, à produire des énoncés faux, des « mensonges » qui ne gênent personne, tant il est admis que la forme prime sur le contenu. Quant à la maxime de quantité, elle est également souvent « malmenée », que ce soit, comme le note Cicurel, parce que l'enseignant a « *tendance à tirer en longueur les échanges, à différer la réponse à une question qui lui est posée comme pour donner aux apprenants le temps d'être mis sur la voie* » ou que ce soit parce que la primauté du travail sur la forme amène enseignant et apprenants à répéter, reformuler, exemplifier etc., bien au-delà du minimum nécessaire pour l'accès au sens.

D. La diversité des thèmes abordables (incomparable avec les cours d'autres disciplines qui connaissent un nombre de thèmes abordables beaucoup plus restreint), que ce soit dans des activités de simulation ou dans des activités de types conversationnel. Cicurel a montré, à l'aide d'exemples pris dans un cours de français pour étudiants du troisième âge auxquels l'enseignant demande combien de chemises il leur faut par jour, que « *le contexte didactique permet parfois de ne pas respecter les règles d'un rituel social liées à un devoir de réserve (en principe je ne demande pas d'informations appartenant à une sphère trop privée)* ». On voit donc que non seulement tous les thèmes abordables dans une conversation courante trouvent potentiellement leur place dans la classe de langue (entre autres parce qu'ils sont susceptibles d'entrer dans le champ d'une réflexion civilisationnelle) mais certains sujets qui, à degré d'intimité égal, seraient tabous en dehors de la classe, peuvent y être abordés, ce que Cicurel explique par le fait que « *même lorsqu'il semble que la focalisation soit explicitement sur le fond, il y a comme une focalisation latente sur la forme qui atténue la « force » des énoncés et leur enlève leur sérieux* » (Cicurel, 1993).

3.3. L'interaction didactique : « une action planifiée »

3.3.1. Schéma d'action, scénarios prémédités et stratégies interactionnelles de l'enseignant.

Comme pour toute situation de communication, les participants à une interaction didactique ont en tête des « *schémas d'action* », « *représentations supposées réciproquement communes* » et dont la réciprocité « *permet de s'orienter dans l'interaction- cours* » (Bange, 1992a :62). Tous les participants savent ainsi que l'interaction- cours s'ouvrira par une séquence d'ouverture, initiée par l'enseignant, avec salutations et probablement annonce du programme de travail du jour. Mais la spécificité de l'interaction didactique tient au fait qu'à ce schéma d'action commun, vient s'ajouter un schéma prémédité unilatéralement par l'enseignant, qui participe également à la structuration locale et globale de l'interaction, et que l'enseignant a élaboré dans un cadre de réflexion didactique plus ou moins rigide. Ces scénarios peuvent concerner de petites ou de grosses unités, ou peuvent concerner le développement structurel, ou interactionnel. Ce caractère prémédité de l'interaction est fondamental. Il est parfois explicité, devenant l'objet du discours de l'enseignant. Il est à l'origine de nombreuses spécificités du rôle interactionnel de l'enseignant (introduction de thèmes, gestion de la structuration de l'interaction...).

Tout n'est pas prémédité dans l'interaction et quelle que soit la précision des scénarios prévus par l'enseignant, celui-ci devra mettre en œuvre des stratégies interactionnelles, qui « *se décident sur le terrain en fonction de la dynamique particulière à l'échange* » (Vion 1992 : 196). Vion recommande d'ailleurs de tenir compte, dans la définition de ce que sont les stratégies mises en œuvre dans l'interaction, du fait que le sujet « *n'est qu'un pôle de l'interaction, contraint de s'adapter constamment aux jeux de l'autre (...)* ». Il définit alors les stratégies comme des « *lignes d'actions conjointes effectivement constatées, par l'analyste, une fois l'interaction achevée. Ces lignes d'actions ne sauraient correspondre aux buts préalablement poursuivis ni à la conscience que les sujets ont de ce qui vient de se passer* » (ibidem).

3.3.2. Analyse interactionnelle des scénarios et des stratégies dans une perspective didactique.

Il n'est par conséquent pas toujours facile, surtout lorsqu'on s'en tient à une analyse des données immédiates de l'échange, de déterminer ce qui, dans le comportement de l'enseignant, relève de la mise en œuvre d'un scénario prémédité et ce qui relève de la

stratégie élaborée *hic et nunc*, dans la dynamique de l'échange et de manière plus ou moins consciente. Le scénario prémédité peut être abordé :

- dans l'interaction via des commentaires méta-communicatifs ou didactiques de l'enseignant (annonce de programme, explicitation des stratégies...);
- par des données complémentaires recueillies en amont (préparation du cours) ou en aval (auto-confrontation avec les données recueillies).

En l'absence de telles données, on ne peut préjuger de ce qu'était le scénario de l'enseignante. Le scénario de l'enseignante peut faire l'objet d'une analyse interactionnelle mais il faut dans ce cas, se donner les moyens de le connaître et, en tout état de cause, intégrer le point de vue de l'enseignant dans l'analyse. On peut alors imaginer divers axes de recherches, comme l'évaluation de l'adéquation des échanges qui se développent avec les objectifs didactiques prévus par le scénario, l'étude de l'écart entre le scénario prévu et le développement effectif des échanges etc. Ce n'est pas dans cette perspective que se sont le plus développées les analyses des interactions en classe de FLE mais Germain annonçait en 1996 que cette dimension des recherches allait s'étendre au sein de son équipe (Germain 1997).

Ce sont plutôt les stratégies interactionnelles des enseignants qui ont fait l'objet d'études dans le cadre de l'analyse interactionnelle des discours et des interactions. Les recherches que nous avons citées plus haut qu'elles soient focalisées sur la nature du questionnement didactique, des évaluations, de reformulations, de l'emploi de la langue maternelle, etc. étudient toutes des stratégies interactionnelles. Ces stratégies seront développées dans la section suivante.

L'étude des régularités observables dans la mise en œuvre des stratégies interactionnelles d'enseignants, l'analyse de l'impact de ces stratégies sur le développement des échanges trouvent leur pertinence didactique dans l'exploitation que l'on peut en faire dans le cadre de la formation des enseignants et des formateurs.

4. Interaction et acquisition

Plusieurs études, en L1 comme en L2, s'attachent aujourd'hui à démontrer l'impact de l'interaction verbale sur la construction du langage. Ces études se situent à la croisée de la linguistique de l'acquisition des langues secondes (qui s'est intéressée surtout à la construction d'une compétence de communication) et de l'analyse des conversations exolingues.

En effet, les interactions exolingues ont donné lieu à des études acquisitionnistes, qui ont pour projet d'analyser les traces linguistiques d'un travail cognitif potentiellement

acquisitionnel dans l'interaction. Ce sont, entre autres, les travaux de Vygotski (surtout la notion de zone proximale de développement¹²) et de Bruner (la notion d'étayage) sur le développement de la compétence langagière de l'enfant qui ont offert aux travaux sur l'acquisition des langues étrangères les outils théoriques permettant de penser l'interaction comme le lieu et la condition du développement de toute compétence langagière.

Dans une perspective ethnométhodologique, Py et son équipe neuchâteloise ont ainsi identifié et étudié des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), moments de focalisation métalinguistique susceptibles de favoriser le développement de la compétence de communication du locuteur non natif. Ces SPA et autres séquences analytiques ont été analysées finement dans une perspective acquisitionniste pour essayer, entre autres, de mettre à jour les méthodes mises en œuvre par les participants pour qu'un énoncé du locuteur expert devienne donnée potentielle, puis prise (c'est-à-dire reprise de la donnée) et éventuellement saisie (c'est-à-dire intégration de la donnée à l'interlangue) (PY 1990).

La notion de SPA a permis de relier les processus d'acquisition, auparavant envisagés de façon plus théorique, d'un point de vue cognitif, psycholinguistique ou sociolinguistique- à des formes d'interaction. Elle a aussi permis d'identifier des schémas d'interaction, relevant d'un contrat didactique explicite ou implicite, au-delà ou en dehors d'interactions réglées par une situation d'enseignement/ apprentissage.

L'analyse des SPA montre aussi que dans l'interaction, il y a des formats interactionnels apparentés à ce que Bruner (1983) analyse comme un étayage et fonctionnant comme des véritables outils de structuration des ressources, c'est un réel travail de construction active et collaborative, de didactisation et d'apprentissage (Vasseur, 2004 : 113).

L'interaction ne peut donc être envisagée comme un simple « environnement », un ensemble de « détails » étrangers à l'appropriation, mais elle est constitutive des processus cognitifs et constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité de l'apprenant. Celui-ci est considéré comme un acteur social engagé dans des interactions l'aidant à se construire progressivement une compétence linguistique et communicative.

Pekarek (1999) souligne que l'interaction didactique joue un triple rôle par rapport à l'acquisition langagière en milieu scolaire. D'une part la dynamique interactive entre enseignant et apprenants constitue la matière même dont est fait l'enseignement. D'autre part,

¹² La zone proximale de développement correspond à l'espace psychique compris entre les capacités actuelles d'un enfant (son savoir-faire autonome à un moment donné de son développement) et ses capacités potentielles (ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte), et c'est seulement par la suite que l'enfant acquiert une fonction de régulation de l'action et de structuration de l'expérience.

l'interaction est le lieu où s'enracinent des processus cognitifs liés à l'acquisition. Enfin, elle est l'objet même de l'acquisition langagière, dont une composante essentielle est la faculté d'engager et de maintenir une communication en face-à-face avec autrui.

5. Les stratégies d'enseignement verbales et non verbales

Pour faciliter la transmission des données en langue cible, l'enseignant de langue étrangère a recours à des procédés verbaux et non verbaux qui constituent le stock de stratégies dont il dispose dans son répertoire didactique. Ces stratégies peuvent être réalisées de plusieurs façons selon la situation d'enseignement /apprentissage, le profil des enseignants et celui des apprenants. Dans ce paragraphe, nous présenterons une définition de la notion de stratégie et une typologie des différentes stratégies communicatives d'enseignement.

5.1. Définition des stratégies communicatives d'enseignement

Avant de définir les stratégies communicatives d'enseignement, une définition de la notion de stratégie s'impose. Pour cela, nous avons adopté la définition qu'en fait Pierre Bange (1992a : 75-76) :

« Une stratégie est [...] quelque chose de complexe : ce n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple actualisant un savoir pratique (du type : si p, alors fais q), mais c'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens. [...] Une stratégie consiste dans le choix d'un certain nombre de buts intermédiaires et subordonnés dont on croit que la réalisation dans des actions partielles conduit à la réalisation du but final. [...] L'idée de « stratégie » inclut donc l'idée de hiérarchie de buts et de moyens et l'idée d'action qui lui est liée est complexe ».

Cette définition montre la complexité de la notion de stratégie et met l'accent sur la hiérarchie des buts et des moyens. Dans la classe de langue, les enseignants choisissent les stratégies pour transmettre des savoirs en langue cible et résoudre des problèmes communicatifs. Ils adaptent leurs stratégies à la situation de communication.

5.2. La typologie des stratégies communicatives d'enseignement

Nous avons emprunté la notion de « *stratégie communicative* » à Causa (2002) qui la définit comme suit :

« *Les SCE sont l'ensemble des conduites pédagogiques permettant à l'enseignant de maximaliser la bonne transmission des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants* » (Causa, 2002 :62).

Ayant abordé la classe de langue étrangère en tant qu'espace de contact de langues, le critère le plus pertinent pour procéder à une typologie classificatoire des SCE a été, d'après Causa, la langue de base employée par l'enseignant pour la transmission des connaissances en langue cible car, selon Causa, c'est essentiellement à partir de ce critère que découle l'emploi de certains procédés linguistiques au détriment d'autres.

La première distinction se fait à partir du matériau sémiotique employé : Causa a séparé les stratégies verbales des stratégies non verbales. Les stratégies verbales comportent à leur tour deux grandes catégories : celles qui utilisent exclusivement la langue cible- ce qu'elle appelle les stratégies communicatives d'enseignement monolingues (SCEM)- et celles qui ont également recours à la langue maternelle des apprenants ou à une langue véhiculaire- ce qu'elle appelle les stratégies communicatives d'enseignement bilingues (SCEB). Pour chacune des deux catégories, Causa dégage ensuite des sous- catégories qui renvoient, elles, à la nature des procédés mis en œuvre.

5.2.1. Les stratégies communicatives d'enseignement monolingues

Dans les stratégies communicatives d'enseignement monolingues, Causa (1998, 2002) distingue « *la stratégie de réduction* » et « *la stratégie d'amplification* ».

« *La stratégie de réduction* » consiste en « *l'emploi réduit de la langue cible* » ; elle est utilisée par l'enseignant surtout dans des classes de débutants. Cette réduction, s'opérant sur plusieurs niveaux, Causa a distingué quatre procédés principaux :

1. La réduction formelle est *l'emploi réduit du système de la langue cible* : l'enseignant se contente d'utiliser les formes les plus simplifiées de la langue cible.
2. La réduction fonctionnelle : L'enseignant construit son discours autour des fonctions communicatives déjà acquises par les apprenants.

3. La réduction métalinguistique : pour parler de la langue étrangère, l'enseignant utilise des termes de la langue quotidienne qui se chargent en classe d'une valeur métalinguistique propre ; ce qu'on peut qualifier de métalangage implicite. C'est notamment le cas du verbe *être* dont l'usage est majoritaire par rapport à des verbes sémantiquement métalinguistique tels que *vouloir dire*, *signifier*...
4. Enfin, la réduction culturelle s'appuie, la plupart du temps, sur la notion de « stéréotype » qui est « une opération de simplification et de généralisation qui conduit à reproduire la spécificité d'un groupe culturel ou d'un pays » (Zarate, 1986 : 62 cité par Causa 2002 : 66).

Contrairement à « la stratégie de réduction », « la stratégie d'amplification » consiste en un usage redondant de la langue cible, ce qui implique la mise en œuvre des procédés linguistiques et métalinguistiques comme la dénomination, l'exemplification et la reformulation paraphrastique.

-Dénomination : X (la chose) on dit ça Y (le signe)

Exemple 1, EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

100 P : oui ce sont des quoi ?

101 As : des tables

102 P : des...

103 As : tables

104 P : des ... + **pupitres des pupitres** ce sont DES...

105 As : pupitres

- *Définition* : X (le signe) c'est Y (autres signes connus)

Exemple 2, EB6 Lycée officiel de Kfarrouman

13 P : non forgeron ? Celui qui travaille ?

14 As : euh demoiselle +

15 P : au ... + celui qui travaille quoi ?

16 Am : livre

17 Af : maîtresse ?

18 P : **celui qui travaille ? +++ Le fer**

- *Exemplification : X c'est-à-dire Y connu en situation*

Exemple 3, EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

46 P : Qu'est-ce qu'il y a autour de l'île ?

47 Jamal : de l'eau

48 As : de l'eau

49 P : alors on dit que la mer ? **[Que fait la mer]?** (*L'enseignant baisse un peu le bras, il s'incline et fait un mouvement circulaire avec le bras droit*)

50 As : euh entoure entoure (*Plusieurs élèves imitent le geste de l'enseignant*)

51 P : elle entou :re quoi ? +

52 As : l'île

53 P : l'île donc moi je peux prendre cette expression pour dire que les **éléments du paratexte sont les éléments qui sont autour qui entourent le texte**

54 As : autour qui entourent le texte

55 P : sont autour du texte *aw* (ou) qui entourent le texte

-*Reformulation paraphrastique : X= Y (avec parenté sémantique)*

Exemple 4, EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

233 P : des gens avec qui + avec lesquels vit le couvert se trouva mis c'est-à-dire il a tout préparé les assiettes les cuillères les fourchettes

Ces procédés de définition, de dénomination, de reprise et d'exemplification caractérisent l'interaction verbale en classe de langue et cela à n'importe quel niveau de compétence du public.

5.2.2. Les stratégies communicatives d'enseignement bilingues (SCEB)

Les stratégies communicatives d'enseignement bilingues consistent en l'usage de la langue maternelle des apprenants en classe de langue étrangère à des fins pédagogiques et communicatives.

A. La stratégie contrastive

« La stratégie contrastive » est « *la mise en rapport explicite de deux langues en présence dans la classe pour en relever les points communs et/ ou les différences* ».

B. La stratégie d'appui

« *La stratégie d'appui* » est l'usage de la langue que l'enseignant et les apprenants ont en commun pour anticiper ou résoudre des problèmes de compréhension qui peuvent constituer des obstacles à l'acquisition de la langue cible.

D'après Causa (2002), le fait de pouvoir qualifier l'alternance codique de stratégie communicative d'enseignement à part entière tient surtout à deux raisons principales. Premièrement, et contrairement à ce que l'on croit en général, l'emploi de la langue maternelle des apprenants par l'enseignant ne répond pas uniquement à des besoins immédiats tenant principalement à des difficultés d'encodage, mais il peut également répondre à des besoins plus personnels, voire affectifs. Deuxièmement, l'emploi simultané des deux langues est une pratique courante et commune dans les classes de langue étrangère. Ces deux conditions : l'une qualitative, c'est-à-dire la plurifonctionnalité de l'alternance codique, et l'autre quantitative, c'est-à-dire sa fréquence dans les classes observées, nous a permise de parler de stratégie d'enseignement.

5.2.3. Les stratégies communicatives non verbales

Les stratégies communicatives non verbales comportent : le geste pédagogique, le regard, le rire et le sourire, les postures et les mimiques. Pour des raisons méthodologiques et techniques concernant le recueil de nos données, notre analyse se limitera au geste pédagogique.

Ce terme renvoie essentiellement aux gestes des mains que font les enseignants en classe de langue pour transmettre un savoir sur la langue cible ou pour communiquer avec les apprenants. Mais il pourra être fait mention de postures et mimiques faciales lorsque celles-ci s'avèreront pertinentes et/ ou complémentaire.

Marion Tellier définit le geste pédagogique (2006 :76) comme suit :

Le geste pédagogique « est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/ postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus par les apprenants) ».

Dans ce paragraphe, nous nous contentons de la définition du geste pédagogique. Et nous exposerons les classifications et la typologie des gestes dans le chapitre 6.

De la typologie de Causa, nous avons retenu le principe formel de distinction entre les différentes stratégies : verbales/ non verbales, monolingues et bilingues, qui s'adapte à la nature des données que nous avons recueillies sur le terrain. La distinction monolingues/ bilingues se justifie par le fait que notre étude concerne un contexte alloglotte et que les

participants partagent la même langue maternelle, d'où l'usage abondant de cette langue dans la plupart des classes observées.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la notion d'interaction en nous focalisant sur un type particulier qu'est l'interaction didactique et qui constitue l'objet de notre analyse. Nous avons dégagé les spécificités de ces interactions par rapport aux discours naturels. Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, nous avons défini la notion de « stratégie communicative d'enseignement » et nous avons exposé la typologie de ces stratégies que nous allons adopter dans les chapitres suivants.

Chapitre 3

Méthodologie de la recherche et recueil des données

Introduction

« Le passage par le terrain n'est pas seulement obligé ; il est essentiel. Sans lui, pas de validation possible- pas d'anthropologie. Mais le terrain est exigeant, contraignant, angoissant même. D'où cette hiérarchisation implicite : la théorie en haut, l'empirie en bas. Il faut chercher à lutter contre cette échelle des valeurs, en cherchant à faire de toute expérience de vie un terrain, c'est-à-dire en rendant la démarche ethnographique aussi peu étrangère à soi-même que possible. Il faut s'approprier, en quelque sorte ». (Winkin, 2000 :145).

Cette citation de Winkin révèle l'intérêt de l'observation en milieu naturel. Elle suppose la connaissance des situations de production. Elle montre l'écart entre la conceptualisation et la réalité vécue sur le terrain. Il faut donc aller sur le terrain pour dissiper les doutes et valider ses hypothèses. L'observation du terrain serait donc un moyen pour obtenir des données satisfaisantes sur les comportements verbaux et non verbaux des différents participants aux interactions didactiques en classe de langue.

Dans ce chapitre, nous présenterons la démarche que nous avons suivie depuis les enregistrements jusqu'à la sélection et la transcription d'une partie de ces enregistrements pour constituer le corpus transcrit en annexe.

Dans la première partie, nous rappelons les principes méthodologiques de la démarche ethnographique du recueil des données.

Dans la deuxième partie, nous exposons toutes les étapes de notre étude de terrain : la prise de contact avec les écoles, la présentation des écoles visitées, l'enregistrement des cours, la sélection et la transcription des données.

1. Méthodologie de recueil des données : la démarche ethnographique

L'approche ethnographique, en éducation, cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues. Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique.

1.1. La primauté des données dans l'approche ethnographique

La démarche ethnographique se fonde sur le concept de la primauté des données. Cette notion recouvre ce que les Allwright et Bailey appellent « *data first procedure* ». La collecte des données en constitue la première étape. En effet, la démarche se caractérise par le fait qu'elle ne part pas de données manipulées, ni d'hypothèses a priori. Les données ne viennent pas illustrer des thèses, mais celles-ci émergent en cascade, se profilent et se définissent progressivement à partir de l'exploration du contexte. Elle s'oppose à la recherche expérimentale ou « *theory first* ».

Ce courant postule donc que l'on collecte les données empiriques en contexte à partir d'une communauté linguistique donnée. A partir de la notion de communauté linguistique, à savoir l'ensemble d'individus partageant les mêmes codes et les mêmes normes communicatives, le chercheur dégage, dans un premier temps, les situations de communication qui la caractérisent et, dans un second temps, il concentre l'analyse sur un phénomène de communication précis afin d'en repérer les différentes fonctions.

L'intérêt d'une recherche empirique dans les classes de langue est triple : d'une part, analyser le discours éducatif pour comprendre les processus d'interaction pédagogique au service de la construction progressive de significations et de savoirs partagés ; d'autre part, examiner ce discours produit par la communication et la construction sociale de la connaissance dans ce qu'il révèle sur l'appropriation des langues par les apprenants ; finalement, découvrir les manifestations des volontés sous-jacentes des participants, contraintes par leurs systèmes de représentations. La recherche ethnographique a évolué progressivement de la simple description des phénomènes à la quête d'explications à ceux-ci, voire aux difficultés et aux contradictions des acteurs, avec l'intention de contribuer à l'innovation. Les études ethnographiques d'aujourd'hui essaient de comprendre les « clairs-obscur » des classes et de saisir les possibilités de transformation.

L'ethnographie éducative s'intéresse à la réalité des situations : la classe n'est pas abordée en termes de ce qu'elle devrait être, mais de ce qu'elle est et de ce que professeur et apprenants y font effectivement. Ce n'est pas l'efficacité de telle ou telle méthode qui nous intéresse aujourd'hui, ni des conclusions construites sur des a priori et des données décontextualisées, mais ce qui se passe réellement dans les classes, entre les élèves et leur enseignant, peut - être en raison du fait qu'il n'y a pas de classe parfaite et qu'il faut se donner des buts réalisables.

Ce n'est pas l'évaluation du produit qui attire notre attention, mais les processus de construction interactive des cours. Il ne s'agit pas d'attraper le professeur en « fraude », mais justement tout le contraire : se placer dans la perspective qu'il a des processus d'enseignement – apprentissage, partir de sa perception des choses, interpréter ses comportements en fonction de la façon dont il se représente et construit, avec les apprenants, le contexte.

1.2. L'importance du contexte

L'approche ethnographique est empirique et naturaliste. Pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit. Les sources de données ne sont pas des expériences *ad hoc*, mais les situations quotidiennes telles qu'elles sont vécues dans leur contexte naturel où se déroulent les actions. L'analyse de ces données est fondée sur la connaissance du contexte, qui permet d'interpréter l'interaction, car contextualiser, c'est chercher des perspectives qui permettent de situer les événements. Si le contexte social de l'interaction dans la classe de LE a été par trop négligé, c'est, selon Van Lier (1988), parce que la recherche dominante a surtout essayé de mettre à jour des relations de cause à effet entre les actions et les résultats, et de trouver des preuves plutôt que de comprendre. Par contre, dans le cadre d'une recherche interprétative, la focalisation sur le contexte social de la classe est une option cruciale et légitime (Van Lier, 1988).

« Mon propos fondamental est que, une fois que nous avons décidé que le contexte est essentiel dans l'examen des données interactionnelles, nous nous engageons nécessairement dans un travail explicatif. Et nous décrivons pour expliquer, et nous expliquons pour comprendre » (Van Lier, 1988 :11).

2. Les étapes de l'enquête

2.1. L'obtention d'une autorisation du Ministère de l'Éducation Nationale

Avant de prendre contact avec les directeurs des écoles publiques et privées, nous avons demandé une autorisation du Ministère de l'Éducation nationale pour pouvoir entrer dans les écoles et faire notre enquête. Pour l'obtenir, nous avons fourni une lettre de recommandation de notre directeur de recherche, demandant aux autorités de nous permettre d'effectuer des enregistrements audio-visuels dans les classes de français à l'école primaire.

Cette autorisation nous a été accordée le 27 juillet 2005 après deux journées d'attente dans les bureaux du Ministère, pour avoir les tampons nécessaires que les fonctionnaires

doivent mettre sur l'autorisation. Une fois l'autorisation obtenue, il nous a fallu aussi la faire signer par la directrice du Centre Régional de l'Education Nationale du département de Nabatieh, qui est le responsable direct des écoles publiques du département.

2.2. La prise de contact avec les écoles.

2.2.1. Les écoles publiques

Grâce à l'autorisation du Ministère de l'Education nationale et à des connaissances personnelles¹³, nous avons pu prendre facilement des rendez-vous avec les directeurs des écoles publiques. Dans chaque école, il fallait présenter l'autorisation du Ministère et expliquer les objectifs de notre recherche au directeur et aux enseignants concernés.

Lors de la prise de contact avec les directeurs des établissements, nous leur avons demandé de ne pas informer les enseignants concernés par l'enquête que le jour où nous pourrions faire les observations, pour ne pas influencer la programmation du cours et la planification des enseignants, qui, sachant qu'il y aura un observateur, feront plus d'efforts de préparation et de planification¹⁴.

Pour ne pas « faire peur » aux enseignants et les « stresser », nous avons présenté l'objet de notre étude en tant qu' « étude centrée sur les réactions des apprenants en classe de français ». Nous avons aussi insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas de juger les enseignants, ni d'évaluer leur action. Cela n'a pas empêché que certains enseignants ont refusé d'être filmés, et même d'être observés sans être filmés.

2.2.2. Les écoles privées

Si l'accès aux écoles publiques était relativement facile, l'entrée dans les écoles privées était une tâche très dure et nous a demandé beaucoup d'efforts et de négociations.

Dans chaque école (à l'exception du Lycée Franco-libanais), il nous a fallu passer par les étapes suivantes :

- une première rencontre avec le directeur de l'école pour exposer les objectifs de notre recherche. Celui-ci devait obtenir l'autorisation de l'administration centrale des établissements dont dépend l'école, et qui est située à Beyrouth. Cette autorisation orale nous permettait de faire des observations dans les classes.

¹³ Etant lui même directeur d'une école publique, notre père connaissait presque tous les directeurs des écoles publiques de la région et c'est lui qui s'est chargé de les contacter par téléphone et de prendre rendez-vous. Ce qui a eu une grande influence sur l'accueil dans les écoles publiques.

¹⁴ Dans certains cas où les enseignants étaient prévenus à l'avance de notre présence, nous avons découvert, plus tard, qu'ils reprenaient les leçons qu'ils avaient expliquées la veille.

- Une fois cette autorisation accordée (après plusieurs jours d'attente), il fallait négocier l'usage du caméscope et expliquer le pourquoi et le comment de la recherche. Convaincre les directeurs des établissements de nous permettre de filmer était l'une des étapes les plus difficiles de l'enquête. Cela nous a demandé plusieurs entretiens avec eux et nous avons usé de toutes nos ressources d'argumentation pour pouvoir les convaincre. Toutefois, nous n'avons pas pu convaincre la directrice de l'école Al Makassed, qui nous a refusé l'accès aux classes de français.
- Après l'accord des institutions, les directeurs nous présentaient aux coordinateurs pédagogiques, pour leur exposer les objectifs de notre étude et la manière dont on va se servir des données recueillies.

Au Lycée Franco-libanais, qui dépend de la Mission Laïque Française, nous avons contacté directement le responsable de l'école primaire. Nous lui avons exposé les objectifs de notre enquête et il a accepté notre requête, sous réserve de l'obtention d'une autorisation des parents des élèves de faire filmer leurs enfants. Comme le traducteur, qui devait traduire la circulaire en arabe, était absent, nous avons attendu deux semaines pour pouvoir faire notre enquête dans cette école.

Au Lycée Al-Kawthar, bien que nous connaissions personnellement le directeur-fondateur de l'école, il nous a fallu négocier l'usage du caméscope dans les classes observées. Et à chaque fois qu'on lui demandait de fixer un rendez-vous pour faire nos observations, il répondait par des faux-fuyants. Finalement, nous nous sommes rendus à l'improviste à l'école et nous avons demandé de faire les observations le jour-même sous le prétexte que nous ne disposions plus de temps et que notre séjour au Liban touchait presque à sa fin.

Comme dans les écoles publiques, nous avons demandé aux directeurs des établissements de ne pas prévenir les enseignantes que le jour des observations pour ne pas influencer le déroulement des cours. Cette demande a été respectée par les directeurs et les enseignants ont été prévenus le matin du jour même des observations.

Le jour du recueil des données, les directeurs nous présentaient aux enseignants des classes qu'ils avaient choisi eux-mêmes (et parfois avec l'aide des coordinateurs) et nous exposions aux enseignants concernés les objectifs de notre recherche et nous leur demandions des informations sur leur formation initiale, leur parcours professionnel, sur le niveau des apprenants et les objectifs du cours qu'on allait observer.

Dans les écoles publiques et privées, après chaque observation, nous avons fait en entretien oral avec les enseignants pour recueillir leurs impressions sur le déroulement du cours, et nous leur avons posé des questions sur les points saillants qui ont attiré notre attention.

2.3. Les écoles visitées

Les observations et les enregistrements ont eu lieu durant les mois d'octobre et de novembre 2005, dans le cycle primaires de 13 écoles publiques et privées dans le département de Nabatieh.

Comme nous l'avons déjà signalé, le niveau atteint en français au Liban dépend de plusieurs facteurs dont le type d'école fréquentée : privée ou publique.

Etant donné que la composante religieuse est la caractéristique principale des écoles privées, nous avons choisi d'enquêter dans 5 écoles privées : quatre écoles religieuses et une école laïque. Quant au choix des écoles publiques, nous avons choisi les écoles qui regroupent le plus grand nombre d'élèves selon les statistiques du Ministère de l'Education.

2.3.1. Les écoles privées

A. Le Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

C'est l'une des plus anciennes écoles privées dans le département de Nabatieh, fondée en 1953 (après The National Evangélical school, fondée en 1925, et le Lycée Al Makassed, fondée en 1930). Elle appartient à l'association des Sœurs Antonines. Elle est dirigée par des Sœurs qui occupent tous les postes administratifs de l'école. Avec une écrasante majorité d'élèves musulmans, l'école ne donne pas d'instruction religieuse, et l'église ne sert qu'aux sœurs elles- mêmes. Pourtant, les signes religieux sont présents dans les classes à travers les croix accrochées au-dessus des tableaux, et les prières que les élèves récitent avant d'entrer en classe¹⁵. Jusqu'à la fin des années 1990, elle était considérée comme la « meilleure » école privée du département de Nabatieh, réservée à l'élite de la société. Mais l'ouverture de Lycée Al Moustafa et du Lycée Franco- libanais lui a presque enlevé ce privilège sans perdre pour autant son image d'une « bonne école capable de former des élèves trilingues » ayant un bon niveau académique et ayant une discipline très stricte.

L'école comprend une crèche, une école maternelle, une école primaire, un collège, un lycée et un institut technique. Elle a une grande bibliothèque, des salles informatiques bien

¹⁵ Lorsque nous avons visité cette école, nous avons assisté à la prière que les élèves ont récitée avec la Sœur Surveillante. Cette prière n'est propre à aucune religion, elle invoquait Dieu, le Juste, la Lumière et Lui demandait de faire régner la paix partout dans le monde.

équipées, des salles de sports, un théâtre et une salle de danse et une grande salle des fêtes. Les locaux sont en très bon état, les classes sont spacieuses et très propres, de même pour les cours, la salle des professeurs et le salon réservé aux visiteurs. Elle compte plus de 2000 élèves. Les élèves (qui n'ont pas commencé leur scolarité dans cette école et qui souhaitent y être inscrit) doivent passer un examen et ils doivent avoir une moyenne de 12/20, ce qui justifie le taux réussite aux examens officiels (Brevet et Baccalauréat), qui est toujours très élevé (entre 95 et 100 % de réussite). De même, le personnel enseignant est choisi selon de critères de sélection très stricts, et les enseignants suivent une formation continue tout au long de l'année et pendant les vacances d'été (en juillet) dans des centres de formation propres à l'Association des Sœurs Antonines. Pour chaque matière, il y a un coordinateur qui observe les enseignants dans les classes (une fois par mois), leur demande des compte-rendu hebdomadaire de la progression des programmes, choisit les examens trimestriels.

Le français occupe une place privilégiée. Son enseignement commence dès l'école maternelle où elle est la principale langue d'enseignement (surtout en petite section où la langue arabe est presque absente) pour préparer les élèves à apprendre les matières scientifiques (sciences, mathématiques, informatique, technologie) en français dès l'école primaire jusqu'en terminal ; l'arabe étant réservé à l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Quant à l'anglais, il est enseigné comme une langue étrangère à partir de la 4^{ème} année de l'éducation de base jusqu'au terminal (2 heures par semaine). Les méthodes utilisées dans cette école sont éditées au Liban.

B. Le lycée Al Moustafa

C'est une école religieuse chiite, fondée au début des années 1990, et dépend de l'Association de l'Enseignement religieux, qui a 6 écoles dans plusieurs départements du Liban (où la population est à majorité chiite : Banlieue Sud de Beyrouth, Baalbek, Tyr, Nabatieh). Elle comporte une école maternelle, une école primaire, un collège et un lycée (avec les filières scientifiques seulement). Elles comptent à peu près 2000 élèves (anglophones et francophones). Les locaux sont nouveaux et en très bon état, les classes sont spacieuses et bien équipées. Elle a une grande bibliothèque, des salles de sport, une grande salle de conférence et des fêtes.

Le caractère religieux de cette école est très évident, il apparaît à travers plusieurs signes :

- d'abord par le nom de l'école « Al Moustafa » (l'un des surnoms du Prophète Mahomet).

- Toutes les enseignantes et les élèves (les filles à partir de 9 ans) portent le voile islamique, et même les visiteurs doivent le porter dès leur entrée à l'école¹⁶.
- L'enseignement religieux islamique y est dispensé (2 à 3 heures par semaines : concepts islamiques et Coran).
- Les décorations du mois de Ramadan¹⁷ dans les classes (les croissants, les lanternes, les étoiles, les versets coraniques parlant du mois de Ramadan), les cours, le hall de l'entrée principale où il y avait un grand Coran ouvert.
- L'inscription « Au nom de Dieu » marquée sur le tableau de chaque classe et que les élèves écrivent en haut de chaque page de leurs cahiers.
- La récitation des prières islamiques et du Verset Al Fatiha¹⁸, le matin avant l'entrée dans les classes.

Les excellents résultats des élèves aux examens officiels (100% de réussite au Brevet et au bac, avec des mentions) sont dus aux critères de sélection des élèves qui doivent avoir une moyenne de 12/20 et à la formation des enseignants qui sont, pour la plupart, diplômés et poursuivent une formation continue dans les centres de formation propres à l'Association de l'enseignement religieux. Les enseignants du français suivent des formations au Centre Culturel Français de Nabatieh, avec des formateurs Français. Comme à l'école des Sœurs et les autres écoles privées, les coordinateurs des différentes matières supervisent le travail des enseignants, surtout les débutants.

Ce lycée est payant, il dispense un enseignement trilingue : arabe, français et anglais. Il y a des classes francophones et d'autres anglophones selon la deuxième langue d'enseignement choisie, avec une suprématie des classes anglophones (31 contre 27 classes francophones). Les langues étrangères sont enseignées à partir de l'école maternelle équitablement avec la langue arabe ; à l'école primaire le français est enseigné comme une langue étrangère (10 à 12 heures par semaine), elle ne devient une langue seconde qu'à partir du collège où commence aussi l'enseignement de la deuxième langue étrangère (2 h/ semaines : le français pour les anglophones, et l'anglais pour les francophones).

¹⁶ Lors de nos visites à cette école, nous étions obligée de porter le voile.

¹⁷ Notre enquête a eu lieu pendant le mois de Ramadan qui coïncidait avec le mois d'Octobre 2005, et, pendant ce mois, les horaires ont été réduits : 45 minutes/ période au lycée Al Moustafa, Lycée Bilal Fahs et les écoles publiques tandis que le Collège Notre- Dame a annulé la deuxième récréation, ce qui a réduit les horaires de 15 minutes. Quant au Lycée Franco- Libanais, aucun changement d'horaires n'a eu lieu.

¹⁸ C'est le premier Verset du Coran.

Les méthodes de français utilisées dans cette école sont d'origines diverses : il y en a qui sont éditées au Liban, comme celles de la première année de l'éducation de base ; et d'autres sont éditées en France, comme celle des EB4 et EB6.

C. Lycée du martyr Bilal FAHS : Ce lycée appartient aux établissements pédagogiques – Amal¹⁹ qui comptent 9 établissements pédagogiques (Lycées et instituts techniques) dans les différentes localités de Nabatieh, Tyr, Baalbek, et la banlieue sud de Beyrouth. Il compte une crèche, une école maternelle, une école primaire, un collège et un lycée (avec les filières scientifiques seulement au bac). L'école primaire est mi-payante pour les enfants des militaires, des gendarmes et de tous les fonctionnaires du secteur public auxquels l'Etat rembourse une partie de la scolarité de leurs enfants, gratuite pour les orphelins, les enfants des Martyrs partisans du Mouvement Amal. Le collège et le Lycée sont payants (mais moins chers que l'Ecole des Sœurs, le Lycée Al Moustapha et le Lycée Franco- Libanais).

Les locaux de cette école sont très spacieux et en bon état. Les classes sont bien équipées ; il y a une grande bibliothèque, des salles informatiques, des grandes cours et des salles de sport et une très grande salle de fête récemment inaugurée.

Le caractère religieux de cette école se manifeste à travers l'enseignement religieux dispensé (Coran et notions islamiques : 2 heures par semaine), le port des voiles obligatoire pour les enseignantes (mais pas pour les élèves, ni les visiteuses), la réduction des horaires pendant le mois de Ramadan (la période est de 45 minutes au lieu de 50) et les décorations des classes, la présence d'une mosquée rattachée à l'école.

Comme à l'école Al Moustapha, l'enseignement des langues étrangères est dispensé dès l'école maternelle jusqu'au baccalauréat (français et anglais). A l'école primaire, le français et l'anglais sont enseignés comme des langues étrangères (entre 8 et 12 heures par semaine). Récemment, on a commencé l'enseignement des mathématiques en langue étrangère à côté des maths en arabe (une heure par semaine dispensée par l'enseignant du français). La deuxième langue étrangère est enseignée à partir du collège où commence l'enseignement des matières scientifiques en langue étrangère.

Dans ce lycée, les critères de sélection des enseignants et des élèves ne sont pas aussi stricts et difficiles comme dans les deux autres écoles citées ci-dessus. Les enseignants de langues ne sont pas tous diplômés mais ils suivent des sessions de formation tout au long de l'année au

¹⁹ Le mouvement Amal est un parti politique chiite dirigé par le Président du Parlement Monsieur Nabih Berri.

centre culturel français et un suivi de formation est assuré en cas de nécessité. Ce n'est que depuis quelques années que des efforts ont commencé à être déployés pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues étrangères à travers le recrutement des enseignants diplômés, la formation continue des enseignants au CCF et en France, l'importance accordée à la coordination entre les enseignants de langue, l'augmentation des horaires de français, l'enseignement des maths en français dès l'école primaire et le changement des méthodes de langue.

Quant à la sélection des élèves, ils sont tous admis, et les plus faibles en langue suivent des cours intensifs. Ils obtiennent des bons résultats aux examens officiels, mais le niveau atteint en langue étrangère est moins bon que dans les autres écoles.

Les méthodes de français sont éditées au Liban aux éditions de la librairie Samir et Librairie Antoine.

D. Lycée Al Kawthar : cette école est dirigée par son propriétaire et le personnel administratif fait partie de sa famille. C'est une sorte d'entreprise familiale. Elle compte une école maternelle, une école primaire et un collège (avec des classes francophones et anglophones). Elle est payante (mais n'est pas très chère). Ses élèves sont d'une condition plutôt modeste. Ses enseignants ne sont pas tous diplômés, surtout à l'école primaire où certains enseignants ont seulement le baccalauréat et n'ont aucune formation initiale. En plus, ils ne sont pas bien payés²⁰. Quant aux élèves, ils sont admis facilement sauf au brevet où ils doivent avoir une moyenne de 12/20 ce qui garantit leur réussite aux examens officiels, ce qui fait que le taux de réussite est toujours de 100%.

Les locaux sont nouveaux (et certains étages sont en train de construction), mais les classes ne sont pas toujours spacieuses et sont parfois surpeuplées (une classe peut contenir de 30 à 45 élèves)²¹. L'école n'est pas bien équipée en matériel informatique et elle a une petite bibliothèque. Par contre, les cours sont de grandes dimensions et il y a une grande salle des fêtes.

Cette école dispense un enseignement religieux islamique (concepts et Coran), et elle a les mêmes manifestations religieuses que les deux écoles citées plus haut. Mais ni les élèves, ni les enseignantes ne sont obligés de porter le voile.

²⁰ Etant donné que l'école est dirigée par son propriétaire et ne bénéficie d'aucune aide de l'Etat, ni d'aucune association, alors les salaires sont payés à partir des frais de scolarité des élèves dont les parents sont soit des paysans qui vivent de l'agriculture, soit des ouvriers (c'est-à-dire n'ayant pas de ressources fixes) et par conséquent ils ne payent pas régulièrement les frais de scolarité.

²¹ Ce qui allège les dépenses de l'école (surtout en ce qui concerne les salaires des enseignants).

Comme dans les autres écoles, le français et l'anglais partagent le statut de première langue étrangère à l'école primaire et ils ne deviennent des langues d'enseignement des matières scientifiques qu'au collège. Par contre, la deuxième langue étrangère est enseignée à partir de la classe EB4. Les enseignants de français ne sont pas diplômés, c'est des bacheliers qui ont fait une ou deux années à l'université (mais pas en lettres françaises).

Les méthodes de langue sont éditées au Liban.

Dans ces 4 écoles, chaque matière est enseignée par un enseignant différent.

E. Le Lycée Franco- Libanais : C'est l'un des dix établissements de la Mission Laïque Française au Liban. Cette école a été ouverte le 6 octobre 1997. Elle est considérée comme l'une des plus prestigieuses écoles du département de Nabatieh, réservée à l'élite de la société. Les locaux de l'école sont immenses, les classes sont spacieuses et très bien équipées.

Prévu pour conduire les enfants jusqu'en terminale, l'établissement a ouvert avec 226 élèves, répartis en 5 classes de niveau maternelle et 6 classes de niveau élémentaire. Il en compte aujourd'hui près de 800²² répartis de la maternelle jusqu'en terminale (avec les filières scientifiques seulement). C'est la seule école au Sud qui prépare le baccalauréat français.

Le lycée dispense un enseignement conforme aux instructions et programmes français, reconnu par le ministère de l'éducation national français, mais dans l'emploi du temps des élèves, un horaire est réservé à l'enseignement de la langue arabe (6h par semaine) « *pour qu'à terme les enfants soient à l'aise dans les deux cultures* »²³.

A côté du français (première langue d'enseignement : 25 h/ semaine) et de l'arabe, l'espagnol est enseigné comme une langue étrangère.

A l'école primaire, un instituteur se charge de l'enseignement de toutes les matières (sauf l'arabe et l'espagnol). Les enseignants recrutés sont soit des enseignants titulaires du ministère de l'éducation nationale français, soit recrutés au Liban selon des critères de sélection très stricts. Ils suivent une formation continue dans des centres de formation de la Mission Laïque Française.

Les signes religieux sont presque absents dans ce lycée. Aucun enseignement religieux n'est dispensé. Pourtant le port de voile est autorisé.

Les méthodes de français utilisées sont éditées en France.

²² <http://www.mission-laique.asso.fr/reseaux/etablissement/libannabatieh/index.html>.

²³ Ibid.

2.3.2. Les écoles publiques

Les écoles publiques dépendent du Ministère de l'Education nationale. Dans chaque ville ou village, il doit y avoir une école maternelle, une école primaire et une école complémentaire ; dans les petits villages, ces trois écoles peuvent être regroupées en une seule école et sous une seule direction. Les lycées se trouvent seulement dans les grands villages.

Nous avons visité les écoles des grands villages du département de Nabatieh et qui regroupent le plus grand nombre des élèves.

A. Le Lycée Pilote : c'est l'une des plus anciennes écoles publiques et francophones de la région de Nabatieh. Elle compte seulement une école primaire. Ses locaux dépendent de l'Ecole Normale où se font les formations continues des enseignants. En 2005, elle comptait 9 classes : une classe d'EB1, une classe de d'EB2, deux classes d'EB3, une classe d'EB4, deux classes d'EB5 et une classe d'EB6. Les enseignants de toutes les matières sont tous titulaires, ayant fait l'Ecole Normale dans les années 70. Ils suivent une formation continue aux nouveaux programmes. Les locaux de cette école sont en bon état, les classes sont en forme d'hexagone²⁴. Le français est la seule langue étrangère enseignée.

B. Le Lycée officiel de Zebdine : c'est l'une des écoles publiques les plus récentes du département de Nabatieh, elle a été fondée au début des années 2000. Elle compte une école maternelle, une école primaire et une école complémentaire avec des classes francophones et anglophones. En 2005, elle comptait 520 élèves. Les classes sont spacieuses mais leur équipement est rudimentaire : pupitres, tableau, bureau du professeur et quelques panneaux. Bien que les locaux soit d'une construction récente, la peinture est déjà écaillée dans les classes. Les enseignants de cette école sont, pour la plupart, des contractuels.

C. Le lycée officiel de Kfarrouman : c'est aussi l'une des grandes écoles publiques de la région. Elle compte des classes francophones à partir de la classe d'EB4²⁵ ; ses locaux sont en très bon état, les classes sont spacieuses et l'école dispose d'une bibliothèque et des salles d'informatique. Les enseignants de français sont, pour la plupart, contractuels.

D. Le Lycée officiel de Deir Zahrani : Cette école compte une école maternelle, une école primaire, et une école complémentaire avec des classes francophones et anglophones.

²⁴ C'est la seule école où les classes ne sont pas rectangulaires ou carrées.

²⁵ Faute de locaux, l'école maternelle et les trois premières années du primaire dépendent de l'Ecole primaire anglophone, située à côté de cette école.

Les locaux sont neufs et en très bon état. L'école est bien équipée comme dans les écoles privées avec des salles informatiques et une bibliothèque. Les enseignants sont, pour la plupart, des titulaires²⁶.

E. Le Lycée officiel de Yohmor : elle comporte une école maternelle, une école primaire et une école complémentaire avec des classes francophones seulement. Les locaux sont nouveaux. C'est une petite école dont le nombre d'élèves ne dépasse pas les 100 élèves. Cela est dû au fait qu'elle est située dans un petit village. Les enseignants sont titulaires.

F. Les lycées officiels de Mayfadoun et Dweir : comme les deux écoles précédentes, ces deux écoles comportent une école maternelle, une école primaire et une école complémentaire. Elles sont francophones. Leurs locaux en bon état et bien équipés. Les enseignants sont titulaires.

Dans les écoles publiques, les méthodes utilisées sont celles faites par le Centre de Recherche et du Développement Pédagogique (CRDP), et imposées par l'Education Nationale.

Nous avons visité aussi le Lycée officiel de Habbouche mais, comme les enseignants étaient des contractuels et en grève, nous n'avons pas pu faire des observations dans cette école.

Signalons enfin que dans les écoles publiques, chaque matière est enseignée par un enseignant différent.

2.4. Les techniques d'enregistrement utilisées pour le recueil de données.

L'une des caractéristiques spécifiques et essentielles de la communication est la « *multicanalité* » (Traverso, 1999). Les informations verbales et vocales sont reçues par le canal auditif, le canal visuel capte les regards, les postures et les gestes communicatifs. Et le canal verbal produit des énoncés, manifeste des émotions et maintient l'interaction. L'étude de la multicanalité est essentielle dans l'observation et l'analyse des interactions et comme le dit Elisabeth Noëlle :

« Le don d'observation à lui seul ne suffit pas à saisir la réalité sociale. De même que l'observation de la nature se fait depuis longtemps à l'aide d'instruments, de même nous devons dans ce domaine nous munir d'outils qui renforcent nos facultés matérielles ».

Cette citation montre l'importance du matériel d'enregistrement au cours de l'observation. Et vu que notre étude s'intéresse aux interactions verbales et non verbales,

²⁶ Il y a une certaine relation entre les équipements des écoles et le statut des enseignants : quand les enseignants sont contractuels, il arrive que c'est la caisse de l'école qui paye leur salaire et non pas l'Etat ; ce qui réduit les capacités financières des écoles pour acheter du matériel et des équipements.

l'enregistrement vidéo s'est imposé. Nous avons utilisé un caméscope Sony qui nous a permis :

- D'avoir une idée plus ou moins complète de différents canaux : verbaux, vocaux, visuels et non verbaux qui se mettent en place lors de la communication ;
- De faciliter l'identification des locuteurs (surtout lors des transcriptions des données) ;
- De recueillir les écrits au tableau

En plus, le volume réduit du caméscope a aidé à désinhiber les profs qui en avaient peur. Pour des contraintes institutionnelles, nous n'avons pu utiliser qu'un seul caméscope dont on a dû durement négocier l'usage dans les classes.

Les données filmées ont été copiées sur des VCD pour en faciliter la transcription et le traitement.

2.5. Les obstacles rencontrés au cours du recueil des données.

2.5.1. Les contraintes liées à l'institution

Tout système a ses propres contraintes et pour y accéder, il faut avoir un statut officialisé. Or, l'école est un système clos au même titre que l'hôpital ; elle a ses participants- fonctionnaires (inspecteurs, directeurs, instituteurs...), et ses participants- clients (les élèves, les parents). Pour entrer dans les écoles officielles, une autorisation du Ministère de l'Education est indispensable.

Une fois l'autorisation obtenue, nous étions obligée de passer au Centre pédagogique du département de Nabatieh pour la faire signer par la présidente du Centre qui est le responsable direct des écoles du département.

Mais l'obtention de cette autorisation ne veut pas dire que nous avons pu avoir accès à toutes les classes dans les écoles choisies. C'est que dans chaque école, nous avons dû négocier l'entrée dans telle ou telle classe, d'abord avec le directeur (qui demandait une photocopie de l'autorisation du Ministère de l'Education) et avec les enseignants. En effet, au Lycée Rammal Rammal à Dweir, l'enseignante de la classe EB6 a refusé d'être filmée et même d'être observée. Au Lycée officiel de Yohmor, l'enseignante d' EB6 a d'abord refusé d'être filmée puis elle a accepté et après avoir filmé sa classe, nous avons plus tard appris qu'elle avait accepté d'être filmée parce que pendant la séance filmée, elle a réexpliqué un texte de lecture qu'elle avait déjà expliqué, et que les élèves avaient retenu par cœur et les sens des mots difficiles et les réponses aux questions que l'enseignante posaient.

Quant aux écoles privées, leur accès était plus difficile et parfois impossible. C'est que dans chaque école nous étions obligée de négocier notre entrée dans les classes avec le personnel administratif à commencer par le surveillant général qui transmettait notre requête au directeur de l'école, ce dernier demandait l'autorisation au responsable général de l'association à laquelle appartient l'école (C'était le cas au Lycée AL Moustafa, et au Lycée Bilal Fahs, au Lycée Al Makassed dont la directrice a refusé de nous laisser entrer dans les classes). Au Lycée Franco- Libanais à Habbouche, le problème était l'obtention de l'accord des parents à ce que leurs enfants soient filmés en classe, ce qui impliquait la distribution d'une circulaire en arabe, mais l'absence du traducteur pendant deux semaines a retardé la distribution de la circulaire (et nous n'avons pu entrer dans les classes qu'à la fin du mois d'octobre, presque un mois après le premier contact avec la directrice).

Une autre difficulté rencontrée est la grève des contractuels dans les écoles publiques (le 7, 8 et 24 novembre). Cette grève est due au fait que les enseignants n'étaient pas payés depuis 14 mois.

2.5.2. Les difficultés d'ordre matériel

Pendant l'observation, nous avons eu des difficultés liées aux coupures d'électricité, très courantes au Liban. Ces coupures ont interrompu l'enregistrement pour quelques minutes.

Les coupures d'électricité nous ont obligée à demander l'aide d'un informaticien pour graver les données sur des VCD et, par inadvertance, il a enregistré une classe sans son, ce qui nous a fait perdre les données recueillies. Il s'agit de la classe d'EB6 à l'école Al-Moustapha.

Pendant l'enregistrement, les bruits provenant des cours des écoles, les bruits de la rue et dans une moindre mesure, les bavardages des élèves sont les principaux obstacles qui ont influencé la qualité du son.

2.6. Le journal de terrain

Dès le premier jour de notre enquête, nous avons tenu un journal de terrain dans lequel nous avons noté les informations recueillies lors des entretiens avec les directeurs des établissements et avec les enseignants avant et après les observations. Dans ce journal, nous avons aussi noté des informations concernant la situation comme la date, le lieu, le nombre des élèves en classe, le nom du professeur, son profil, son parcours professionnel, le nombre d'heure de français par semaine, les supports utilisés pendant le cours et les titres des méthodes.

Dans ce journal, nous avons aussi noté nos premières impressions après le cours et ce qui a le plus attiré notre attention. Nous avons aussi dessiné les plans des classes avec la disposition proxémique des participants et du matériel pédagogique.

Après chaque observation, nous dressions un sommaire de la leçon. Le plan reprenait les grandes phases de la leçon ainsi que les activités, avec leur contenu et leur structure.

Une systématisation quotidienne des observations est indispensable pour éviter de se retrouver, à la fin du recueil des données sous un amoncellement d'informations brutes. Par ailleurs, les plans constituent un outil essentiel pour mieux suivre la séquence et la répartition de la matière enseignée lors des leçons observées. Les plans des leçons permettaient de dégager la structure, l'objectif de la leçon et la méthodologie adoptées.

Le journal de terrain nous a été très utile pour l'élaboration de ce chapitre et nous a permis de confronter les premières observations avec les résultats de l'analyse des transcriptions.

2.7. Les entretiens avec les enseignants

Après avoir recueilli notre corpus, nous avons fait des entretiens avec les enseignants pour recueillir leurs impressions sur le déroulement des cours et pour savoir si l'attitude des élèves a été influencée par notre présence et surtout par la caméra. Certains enseignants nous ont informé que notre présence a motivé les apprenants pour prendre la parole, alors que d'autres ont affirmé que notre présence a intimidé les apprenants.

Les entretiens avec les enseignants nous ont informée des représentations que ceux-ci se font de l'interaction, du rôle des élèves, de leurs compétences, des problèmes qui empêchent la réalisation d'une bonne interaction. Les enseignants ont mis aussi l'accent sur l'influence du contexte alloglotte sur la motivation des élèves et leurs compétences en français.

Les propos ainsi recueillis nous ont permis de dégager des éléments liés aux expériences antérieures, aux représentations ainsi qu'aux contraintes institutionnelles et matérielles qui semblent déterminer certaines facettes des pratiques observées.

2.8. La place de l'observateur

Aucun observateur souhaitant recueillir des données « brutes » n'échappe à un questionnement sur la place qu'il occupe dans l'interaction filmée, la manière dont il doit se comporter, ce qu'il doit ou non révéler aux informateurs de son projet de recherche pour que les données qu'il recueille soient les plus pertinentes possibles par rapport aux questions qu'il souhaite traiter. L'obsession de l'observateur, dans le cas des recueils des données en classes, est de se faire oublier. On sait cependant, depuis Labov, que tout observateur se trouve dans

une situation paradoxale où il a pour mission d'observer des interactions dont il voudrait qu'elles se déroulent comme s'il n'était pas là. Cette délicate position de l'observateur dans les enquêtes sociolinguistiques est celle que nous avons essayé d'occuper dans le recueil des données.

La présence d'un observateur peut influencer les comportements des participants dans la mesure où ceux-ci se sentent évalués : les apprenants, parce que l'observateur est un locuteur expert silencieux ; les enseignants parce qu'ils savent que même s'il se défend de porter des jugements sur le contenu et le déroulement du cours, l'observateur, qui est aussi un locuteur expert, ne pourra pas s'empêcher d'avoir un avis sur les activités observées. Ceci peut évidemment générer des attitudes inhabituelles chez certains participants : inhibition, hypercorrection.

Pour atténuer les risques que notre présence pouvait entraîner sur le déroulement des cours, nous avons essayé d'abord d'entrer en contact avec les enseignants d'une manière personnalisée et en leur expliquant qu'ils ne seront pas jugés. Nous avons fait, nous-même les enregistrements en tenant la caméra à la main pendant toute la durée de la période. Au début de chaque cours, nous choissions un angle d'où nous pouvions voir simultanément l'enseignant et le plus grand nombre des apprenants pour pouvoir les identifier pendant les transcriptions.

Malgré tous les efforts que nous avons faits pour être le plus discret possible, les enseignants ont essayé de nous impliquer dans l'interaction, soit en nous demandant le sens d'un mot ou d'une expression, soit en nous prenant comme exemple lors d'une explication sémantique.

Enfin précisons que pour respecter le principe d'une approche ethnographique qui vise à recueillir des données aussi proches que celles qui se seraient déroulées en l'absence d'un observateur, nous n'avons pas suggéré le contenu des cours aux enseignants et nous nous sommes adaptée à l'offre des écoles. Notre liberté s'est pourtant exercée dans la sélection des données qui constitueront notre corpus.

3. Le traitement des données recueillies

3. 1. Le choix du cycle primaire

Nous avons choisi d'analyser les interactions dans les écoles primaires parce que nous considérons que ce cycle a une influence déterminante sur l'acquisition du français et c'est le lieu où se forme les représentations des élèves envers la langue cible et cela a un rôle important dans l'acquisition ultérieure d'autres langues. Les nouveaux programmes ont divisé l'école primaire en deux cycles : le premier cycle comporte les trois premières années de

l'éducation de base²⁷, où le passage d'une année à l'autre est automatique (il n'y a pas de redoublement) ; le deuxième cycle comporte les classes d'EB4, EB5 et EB6, qui désignent respectivement la quatrième, cinquième et sixième année de l'éducation de base.

Remarquons d'abord que les objectifs de l'enseignement du français varient selon qu'il s'agit du secteur privé ou public à partir de l'école maternelle. Dans les écoles privées, l'enseignement est centré sur les langues étrangères à partir de l'école maternelle et les élèves apprennent à écrire et à lire en français dès la petite section (et parfois avant de commencer l'apprentissage de l'arabe qui commence en moyenne ou en grande section). Dans les écoles publiques, l'accent est plutôt mis sur les activités ludiques et l'apprentissage de l'alphabet²⁸. Cela crée un écart entre les compétences des apprenants dans les écoles publiques et privées.

En général, dans le cycle primaire, l'objectif se limite à l'enseignement de la langue (la lecture, la dictée, l'expression orale et écrite). Dans le premier cycle (les trois premières années du primaire), une grande importance est accordée à la compréhension et l'expression orale (un tiers des heures d'apprentissage doit être consacré à ces activités, soit 70 h/ 210 heures en moyenne). Et l'enseignement vise à « *former un apprenant apte à pratiquer l'écoute puis l'expression spontanée, au moins dans le cadre de la classe et de la vie à l'école dans un premier temps* »²⁹. Dans le deuxième cycle (les 3 dernières années du primaire), l'enseignement vise à permettre à l'apprenant « *de réinvestir ses acquis langagiers, de structurer son expression orale, la rendant plus performante et plus organisée, [...] il favorisera, également la maîtrise des mécanismes fondamentaux de la grammaire par des activités axées sur l'observation directe des documents écrits* ». ³⁰

Bien que les objectifs des nouveaux programmes soient centrés sur l'oral, nous avons remarqué que dans les classes, l'accent est plutôt focalisé sur la compréhension de l'écrit, l'apprentissage progressif du vocabulaire et des structures fondamentales de la langue.

²⁷ L'éducation de base regroupe l'école primaire et le collège. L'école primaire comporte 6 classes et le collège comporte les classes d'EB7, EB8 et EB9.

²⁸ Dans nos entretiens avec les enseignants d'EB1, plusieurs enseignants, dans le public, se sont plaints de ces nouveaux programmes « de l'ignorance » qui ne focalisent pas l'attention sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de l'école maternelle, ce qui fait que les apprenants, qui arrivent en EB1, ne savent pas lire alors que les méthodes proposées par le CRDP débutent par la lecture d'un texte.

²⁹ Curriculum de langue et littérature française, p. 89.

³⁰ Ibid. p. 96.

3.2. Le choix des classes transcrites

Dans notre enquête, nous avons pu observer et enregistrer des classes d'EB1, d'EB4 et d'EB6; notre objectif étant de savoir les compétences linguistiques et communicatives atteintes chez les élèves au début du premier cycle, au début du deuxième cycle et à la fin du deuxième cycle. Mais, vu le grand volume du corpus, nous avons préféré focaliser notre analyse sur les classes d'EB1 et d'EB6.

Les classes d'EB6 retiennent plus particulièrement notre attention. Nous avons voulu savoir les compétences des élèves de ce niveau, à partir de certains types d'activités et d'exercices oraux. Ainsi, les compétences acquises prises dans la dynamique de l'échange nous renseignent sur certaines stratégies, mises en œuvre dans le discours de l'enseignant en interaction avec un ou des élèves, qui peuvent être inhibitrices ou facilitatrices des échanges oraux.

Avec les classes d'EB1, il ne s'agit pas d'élèves ayant le même âge, ni les mêmes compétences, mais nous postulons qu'il existe un lien entre le niveau d'études atteint à la fin du cycle primaire et des pratiques langagières précoces dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde. Nous sommes consciente qu'il ne s'agit pas d'une étude suivie, portant que le même groupe d'individus. Cependant, notre travail de sélection nous permet de dégager des résultats pertinents.

3.3. Exploitation des données recueillies sur le terrain

Le corpus à son état primaire comporte 33 VCD, d'une durée qui varie entre 40 et 55 minutes selon la durée de la période fixée par l'institution³¹, ce qui correspond au total à 26 heures et 35 minutes. Ces enregistrements ont été réalisés dans 12 écoles : 5 écoles privées et 7 écoles publiques. Il comporte 11 classes d'EB1, 11 classes d'EB4, 9 classes d'EB6, une classe de CM2 et une classe de CE2 au Lycée franco-libanais.

Le contenu des cours est assez diversifié : lecture, grammaire, orthographe, conjugaison ; et au lycée franco-libanais, nous avons observé une classe de géographie en CM2 et une classe de mathématiques en classe de CP.

Adoptant une démarche ethnographique, notre but est d'obtenir les séquences correspondant le plus à la réalité, c'est pourquoi un travail de sélection nous a été nécessaire.

³¹ Dans les écoles publiques, la durée de la période est de 55 minutes, elle est fixée par le Ministère de l'Education Nationale. Une journée d'étude comporte 6 périodes avec une récréation d'une demi-heure. Dans les écoles privées, la durée de la période est de 50 minutes, mais il y a 7 périodes par jour avec une récréation d'une demi- heure à 10H30 et une autre de 10 minutes vers 12H40. Pendant le mois de Ramadan, la durée d'une période devient 45 minutes dans les écoles publiques et privées musulmanes, alors que les écoles chrétiennes et laïques diminuent la durée de la première récréation et suppriment la deuxième.

Après avoir revu nos enregistrements et relu les notes de notre journal de terrain, nous avons sélectionné 9 classes : 6 classes d'EB6 et 3 classes d'EB1. Dans notre sélection, nous avons tenu compte des critères suivants :

- diversité des écoles (privées/ publiques) : nous avons transcrit des classes appartenant à des écoles publiques (4 écoles) et privées (2 écoles).
- la clarté des enregistrements et des images
- les classes où les élèves et les enseignants étaient le plus à l'aise possible et où les enseignants n'étaient pas prévenus de notre présence ; ce qui nous a donné l'occasion de filmer des situations « authentiques », où les enseignants expliquaient pour la première fois et où les élèves participaient spontanément sans avoir préparé leur intervention un jour à l'avance.

3.4. Présentation générale des données recueillies.

Comme nous l'avons signalé plus haut, nous avons transcrit 9 classes de français : 6 classes d'EB6 et 3 classes d'EB1.

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs : Cours de lecture : compréhension de l'écrit. L'enseignant, Ihab, a plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement privé. Il est né en Afrique francophone. Il est titulaire. Il n'a pas de formation initiale en tant qu'instituteur, mais il a été recruté parce qu'il maîtrise la langue française. La classe comptait 24 élèves. La durée de l'enregistrement est de 40 minutes.

EB6 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines : cours de poésie : compréhension d'un document écrit. L'enseignante, Marianne, a 2 ans d'expérience dans le privé. Elle est titulaire. Elle a une maîtrise en langues et lettres françaises de l'Université Saint-Joseph. L'enregistrement dure 50 minutes. La classe comptait 20 apprenants.

EB6 Lycée Pilote : cours de lecture : compréhension d'un document écrit. L'enseignante, Aïda, est chevronnée, elle a plus de 30 ans d'expérience dans l'enseignement public, elle est titulaire. Elle a été formée en tant qu'institutrice à l'Ecole Normale dans les années 70. La durée de l'enregistrement est de 50 minutes. La classe comptait 19 apprenants.

EB6 Deir Zahrani: cours de production orale d'un portrait physique. L'enseignante, Joumana, a plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement privé et elle avait intégré récemment le public, elle est contractuelle. Elle n'a pas de formation initiale en tant qu'enseignante, mais comme Ihab, elle a vécu en Afrique et elle maîtrise la langue française. La durée de l'enregistrement est de 50 minutes. La classe comptait 23 élèves.

EB6 Kfarrouman : cours d'orthographe. Novice, Wafaa venait de commencer il y avait à peine un mois. Elle est contractuelle. Elle a une maîtrise en Langue et Lettres françaises de l'Université Libanaise. La durée de l'enregistrement est de 50 minutes. Les élèves étaient au nombre de 31.

EB6 Zebdine : cours d'orthographe et de lecture. Tharwate a 4 ans d'expérience dans le public. Elle est contractuelle. Elle a une maîtrise en pédagogie. La durée de l'enregistrement est de 50 minutes. Les apprenants étaient au nombre de 29.

EB1 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines : cours de lecture et d'expression orale. L'enseignante, Margot, a plus de 20 ans d'expérience. Elle est titulaire. La durée de l'enregistrement est de 50 minutes. La classe comptait 24 apprenants.

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs : cours d'expression orale. L'enseignante, Alia, est titulaire dans le privé depuis 6 ans. Mais elle a une licence en sociologie. La durée de l'enregistrement est de 45 minutes. La classe comptait 25 élèves.

EB1 Lycée Pilote : cours de lecture et de l'expression orale. L'enseignante, Fatima est titulaire depuis plus de 30 ans dans le secteur public. Comme Aida, elle a été formée à l'Ecole Normale, en tant qu'institutrice dans les années 70. La durée de l'enregistrement est de 45 minutes. La classe comptait 16 apprenants.

3.5. La transcription des données

La transcription est « *une préparation indispensable du corpus, à travers laquelle on cherche à conserver à l'écrit le maximum des traits de l'oral* » (Traverso, 1999 : 23). La transcription doit répondre à des contraintes de « *précision, de fidélité et de lisibilité* » (ibid.).

Nous avons procédé à une transcription générale de l'ensemble des données que nous avons sélectionnées. Comme notre analyse porte sur les stratégies verbales et non verbales de l'enseignant, nous avons, non seulement transcrit les éléments verbaux et paraverbaux, mais aussi les données non verbales nécessaires à la compréhension du déroulement de l'interaction.

Pour une plus grande lisibilité du corpus, nous avons opté pour une transcription orthographique. Nous avons eu recours à la transcription phonétique dans les cas d'une prononciation phonétique inadéquate.

La transcription des données sélectionnées s'est faite en deux étapes : la première étape a consisté à la transcription des données verbales et paraverbales. Puis, dans un deuxième temps, nous avons transcrit les données non verbales les plus saillantes et qui sont indispensable à la compréhension du déroulement de l'interaction.

Chaque cours a une durée approximative de 50 minutes, et cela a exigé plus de 30 heures de transcriptions par cours : transcription du verbal³², relecture et correction des transcriptions et transcriptions du non verbal. Les 9 cours transcrits représentent un total d'environ 270 heures de transcription, soit un corpus d'environ 170 pages présentées en annexes. Les enregistrements retenus ont été transcrits intégralement selon un protocole mis au point pour les besoins de notre étude.

3.6. Les conventions de transcription

Pour transcrire le corpus, nous avons adopté les conventions de transcriptions élaborées par le Groupe Cédiscor (1996-1998). Pour le non verbal, nous avons emprunté à Marianne Gullberg (1998) deux signes de transcriptions qui permettent de délimiter les segments pendant lesquels les gestes se produisent. Nous avons opéré ce choix pour ne pas trop alourdir le corpus et nous avons décrit les gestes en italique entre parenthèses.

- P** Professeur
- As** plusieurs apprenants
- Am** non identifié (homme)
- Af** non identifié (femme)
- Jean** nom de l'apprenant quand identifié
- Grp**³³ groupe apprenants
- * *** langue autre que langue cible
- XXX** inaudible
- (Rire)** Commentaire sur le non verbal et caractère en italique
- :** Allongement de la syllabe
- :::** Allongement plus long de la syllabe
- +** Pause (mettre un espace avant et un espace après)
- ++** Pause plus longue
- +++** Pause au-delà de 5 secondes
- ?** Intonation montante
- MAJOR** Accentuation, emphase

³² Dans un premier temps, nous avons transcrit les données verbales en écoutant les enregistrements. Nous les avons imprimés, puis nous avons procédé à la relecture et la correction de ces transcriptions. Enfin, nous avons transcrit le non verbal en essayant de noter avec précision les gestes et leur simultanéité avec les données verbales.

³³ Nous avons ajouté cette convention pour désigner, dans les classes d'EB1, le groupe des apprenants quand ils répètent en chœur ce que l'enseignante demande de répéter. Elle se différencie de « As » qui désigne plusieurs apprenants qui donnent la même réponse en même temps et qu'on n'arrive pas à identifier pour mettre des tours de parole qui se chevauchent.

Ma-jor-do syllabation ou scansion

Majordome Chevauchement (souligner ce qui se chevauche)

Major... demande d'achèvement (pointillés en gras)

[**bold**] Geste illustratif, les crochets entourent l'énoncé pendant lequel le geste produit par les enseignants.

Le geste interrogatif est le geste qui accompagne les questions catégorielles (qui, que quoi, comment, pourquoi) et se réalise en faisant un demi-cercle avec la main.

Quant aux translittérations de l'arabe, nous avons adopté les conventions utilisées par l'UNESCO parce qu'elles prennent en compte toutes les variations de prononciation de l'arabe libanais.

coup de glotte	'
أ	a
ب	b
ت	t
ث	th
ج	j
ح	ḥ
خ	kh
د	d
ذ	dh
ر	r
ز	z
س	s
ش	sh
ص	ṣ
ض	ḍ

ط	t
ظ	z
ع	,
غ	gh
ف	f
ق	q
ك	k
ل	l
م	m
ن	n
ه	h
و	w
ي	y
voyelle longue a	ā
voyelle longue i	ī
voyelle longue u	ū

Ces conventions de transcriptions et de translittérations nous permettent de restituer l'interaction dans sa globalité et permettent à la transcription de conserver un critère de lisibilité.

3.7. Le choix des passages commentés

Nous avons commencé l'analyse des données transcrites par l'identification des différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants pour assurer l'intercompréhension et la transmission des connaissances. Ensuite, nous avons procédé au comptage de ces stratégies pour en identifier les plus récurrentes.

Vu le volume des données transcrites (170 pages) et la multiplicité des exemples qu'on pouvait analyser, nous avons adopté le critère de représentativité dans le choix des passages commentés.

3.8. Les traductions interlinguales

Quand on travaille sur des données dans une langue autre que celle qui est parlée dans le pays ou avec des corpus contrastifs, on se trouve confronté à une question essentielle : la traduction interlinguale.

Pour la traduction interlinguale, les avis restent assez contrastés, mais l'on trouve essentiellement deux directions. D'une part, une traduction « mot à mot » qui ne peut toujours tenir compte des différences de structure et de sens entre les deux systèmes en présence. D'autre part, une traduction qui vise plutôt à rapprocher les deux langues au niveau sémantique en essayant d'en restituer le contexte dans lesquels les énoncés ont été produits.

Comme notre objectif n'est pas de faire une analyse contrastive entre l'arabe libanais et le français, nous avons adopté la deuxième direction ; Les traductions mot à mot pourraient provoquer des incompréhensions et des formes incorrectes en français.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre l'approche ethnographique qui constitue notre méthodologie dans le recueil des données. La recherche ethnographique est une recherche empirique, phénoménologique et non aprioriste, fondée sur une observation minutieuse et une construction de la théorie à partir de l'interprétation des données dans une perspective émique. Tout au long de notre étude empirique, nous avons essayé de respecter autant que possible les principes de la démarche ethnographique que ce soit dans le recueil ou la sélection des données qui seront analysées dans les chapitres suivants.

DEUXIEME PARTIE
ANALYSE DES STRATEGIES VERBALES ET NON VERBALES DES
ENSEIGNANTS

Introduction

Les pages qui suivent, sont consacrées à l'analyse du corpus. Ainsi, dans le chapitre 4, nous présenterons les principales stratégies communicatives monolingues de l'enseignant à savoir les questions, les procédés métalinguistiques et les énoncés inachevés. Nous en analyserons les variations des formes et des fonctions appuyées par une étude quantitative de ces stratégies.

Dans le chapitre 5, nous identifierons les stratégies bilingues ou le recours à l'alternance codique.

Dans le chapitre 6, nous exposerons les typologies des principaux gestes relevés dans notre corpus et nous analyserons leur impact sur le déroulement de l'interaction.

Dans le chapitre 7, nous présenterons une étude quantitative des différentes stratégies verbales et non verbales.

Dans le chapitre 8, nous présenterons les caractéristiques des interactions en classe de français à l'école primaire.

Chapitre 4

Analyse des stratégies explicatives et communicatives monolingues De l'enseignant

Introduction

Dans le but de rendre la transmission des savoirs et des savoir-faire la plus efficace possible, l'enseignant de la langue étrangère a recours à différentes stratégies pour assurer l'intercompréhension entre les participants. Comme nous l'avons signalé dans le chapitre 2, l'enseignant utilise des stratégies verbales et non verbales.

Pour classer les stratégies verbales, nous avons adopté le critère de la langue utilisée et nous avons distingué les stratégies d'enseignement monolingues et les stratégies d'enseignement bilingues.

Dans ce chapitre, nous exposerons les stratégies monolingues les plus récurrentes dans notre corpus, à savoir : le questionnement ou le dialogue interrogatif, les procédés métalinguistiques, et l'achèvement interactif. L'analyse portera sur les variations dans les formes et les fonctions de chacune de ces stratégies discursives selon les changements de la situation d'enseignement/ apprentissage du français langue seconde dans les écoles publiques et privées du département de Nabatieh situé au sud du Liban.

1. Sollicitations et formes de questions.

Ce qui frappe l'observateur d'un cours de langue est le fait que l'enseignant procède presque exclusivement par questions. Cela s'explique, selon Cicurel (1990 :23) par le fait que « *le savoir que le professeur de langue doit transmettre n'est pas un ensemble de connaissances fini et prévisible mais une « matière » se constituant dans l'immédiateté de l'interaction didactique. Un enseignant de langue ne peut se limiter à un rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite. Pour ce faire, il a recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente* ».

Ricci (1996 :131) parle de *dialogue interrogatif* et le définit comme suit : « *Sous ce terme, nous désignons le dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le savoir* ».

1.1. Les caractéristiques du dialogue interrogatif.

Ce dialogue interrogatif fait partie du rituel de la classe de langue et il a plusieurs spécificités :

- a. « *Dans la classe de langue, le rôle du questionneur semble revenir de manière préférentielle à l'enseignant en raison de la dissymétrie des locuteurs devant le code langagier* ». (Ricci, 1996 : 132). L'enseignant peut, en effet, avoir recours à toute forme de questions suivant le niveau de ses élèves, son répertoire didactique, la nature de l'activité. C'est lui qui est, le plus souvent³⁴, l'initiateur des échanges et des questions comme le montre la séquence suivante.

Extrait 1 : de qui on a parlé hier ?

EB6 : Lycée Pilote

05 P : oui je dis je demande à Nasser quelle est la leçon quelle est notre leçon c'était quoi notre leçon hier qu'est-ce qu'on a fait ? ++ comment je dis je parle hier ***mish hék ?*** (n'est-ce pas) aujourd'hui c'est mardi hier c'était quoi ?

06 As : lundi

07 P : qu'est-ce qu'on a fait hier ***shu 'mélna*** (qu'est-ce qu'on a fait ?) hier qu'est-ce qu'on a fait ? ++ nous avons une leçon de français de quoi on a parlé hier ?

08 Haidar : madame Larousse à Larousse

09 P : on a parlé de qui ?

10 As : à Larousse

11 P : écoute bien pour répondre bien hein ? ON A PARLE DE QUI ?

12 As : de français

13 P : Ecoute lui il a dit à Larousse moi j'ai posé la question on a parlé de qui ? +++ de qui on a parlé ? *** lesh lesh tlabbakto [huwwé 'āl inno ḥaka]*** (pourquoi pourquoi vous êtes confus ? lui il a dit qu'il a parlé) (*Elle désigne Haidar*) on a parlé à Larousse moi j'ai posé la question pour qu'il + REPONDE juste ***ma hék tayjéwéb saḥ rje'et saaltl...**

³⁴ Nous avons trouvé dans notre corpus quelques rares exemples où ce sont les apprenants qui prennent l'initiative des échanges. Nous en parlerons plus loin.

su'āl + 'an mīn ḥkīna* (pour qu'il réponde juste, j'ai posé la question une nouvelle fois + de qui on a parlé ?)

14 Am : (à voix basse) *'an* Larousse

15 P : DE QUI ON A PARLE hier ?

16 Haidar : Pierre Larousse ++ madame à Pierre Larousse

17 P : *eh* (oui) [réponds juste on a parlé...] (Elle pointe l'index vers Haidar et le bouge en mouvement saccadé à chaque syllabe)

18 Haidar : on a parlé à à larousse

19 P : ah on a parlé * men'ulsh* (on ne dit pas) on a parlé à qu'est ce qu'on dit ? on a parlé hier [DE QUI] (le geste interrogatif) on a parlé ?

20 Haidar : on a parlé [à Pierre Larousse] (la paume de la main est ouverte et dirigée vers Haidar)

21 P : FAIS BIEN attention Haidar + DE QUI on a parlé [hier] (Elle lève la main par dessus son épaule)? j'ai pas dit A QUI on a parlé hier ? [de qui on a parlé hier] ? (le geste interrogatif)

22 Haidar : *'an mīn* (de qui)

23 P : oui + *ma 'elet ana* (je n'ai pas dit) à qui on a parlé à qui je parle ? à Haidar à qui j'ai parlé ? à Haidar n'est-ce pas ? et moi je pose la question [hier] (elle lève les deux mains par-dessus ses épaules) de qui on a parlé *'an mīn ḥkīna* (de qui on a parlé ? ++

24 Moussa : *'amūs* (dictionnaire)

25 Zeina : de dictionnaire

26 P : de dictionnaire mais qui a fait le dictionnaire quel est le + le personnage ou bien la personne qui a écrit le dictionnaire ?

27 Moussa : Madame Pierre Larousse

Dans cette séquence, extraite du début d'un cours de lecture au Lycée Pilote, l'objectif de l'enseignante est de faire produire la phrase suivante : « Hier on a parlé de Pierre Larousse ». On constate qu'il y a une alternance absolument régulière entre les prises de parole professeur/ apprenants. L'enseignante intervient une fois sur deux et c'est elle qui a l'initiative des échanges verbaux. Pour amener les élèves à s'exprimer oralement et à construire progressivement une « bonne réponse », elle les sollicite à travers des questions successives et les somme de répondre en désignant un élève précis, c'est ce qu'elle fait en 05 lorsqu'elle demande à Nasser de faire un récapitulatif de la leçon qu'elle avait commencée à

expliquer la veille : « je dis je demande à Nasser quelle est la leçon quelle est notre leçon c'était quoi notre leçon hier qu'est ce qu'on a fait ? ».

Devant le silence de l'élève, et pour ne pas bloquer l'interaction, l'enseignante enchaîne et décompose sa question en deux parties : « hier c'était quoi ? » (En 05) et « de quoi on a parlé ? » (En 07). Et quand elle n'obtient pas la réponse précise qu'elle cherche à faire produire (Haidar en 08 a répondu « à Pierre Larousse »), elle apporte des éclaircissements à sa question et la précise ; elle la répète et commente les productions des élèves et leur repose la question.

Les questions posées ne sont pas seulement des actes d'introduction car elles permettent de lancer et de relancer la conversation mais également « *des actes d'appel à l'autre* » (Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 10) c'est-à-dire, elle est tournée vers autrui, doublée d'un acte de sommation dans la mesure où elle oblige le destinataire à réagir verbalement, c'est ce que montre bien l'alternance régulière des prises de parole entre l'enseignante et les apprenants.

On remarque que l'enseignante se trouve prise dans un double enjeu : elle est à l'écoute de l'autre, tout en restant centrée sur son objectif. Elle écoute les réponses des apprenants, les reprend et les commente. C'est ce qu'elle fait en 14, lorsqu'elle reprend la réponse de Haidar émise en 08. Cela crée une *continuité interdiscursive*, basée essentiellement sur la répétition de l'énoncé proposé par l'apprenant. En même temps, elle reste centrée sur son propre objet – faire produire la phrase : « on a parlé de Pierre Larousse »- comme le montrent les reprises de la question de départ : « on a parlé de qui ? » (Reprise en 11, 13, 15, 19, et en 21).

Dans son souci de se faire comprendre en parlant en français, l'enseignante multiplie ses explications et ses questions et on remarque les structures syntaxiques et grammaticales incomplètes comme en 19 lorsque l'enseignante, commentant la réponse de l'apprenant et voulant attirer son attention sur sa faute de syntaxe, reprend le début de la réponse et continue son tour de parole en posant de nouveau la question qu'elle avait déjà posée en 16 et en mettant l'accent sur « DE QUI » pour attirer l'attention de Haidar sur son erreur et lui fournissant un indice, mais Haidar ne semble pas avoir saisi l'intention de l'enseignante puisqu'il fait la même faute en reprenant la même réponse, en 21 : « on a parlé à Pierre Larousse ».

Dans cette séquence, l'enseignante pose des questions, sollicite les élèves, s'attarde sur la reformulation de ses questions, se concentre tantôt sur la forme, tantôt sur le contenu. On rencontre là la deuxième caractéristique du dialogue interrogatif.

- b. Ce deuxième trait caractéristique du dialogue interrogatif en classe de langue réside, en effet, dans le *double message* de la question didactique : nous pouvons observer une focalisation soit sur le contenu/ vécu de l'apprenant, soit sur la forme (qui prime lors de la communication à propos d'une langue). Pierre Bange (1992b :56) parle de « *bifocalisation : focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication* ». La séquence précédente est un bon exemple de la bifocalisation : en effet, l'attention de l'enseignante était d'abord focalisée sur le contenu de la question : « qu'est ce qu'on a fait hier ? » (07), mais quand Haidar donne la réponse : « madame Larousse à Larousse », l'attention de l'enseignante se concentre sur la forme de la question comme le montre bien les interventions 13 : « écoute lui il a dit à Larousse, moi j'ai posé la question on a parlé de qui ? » et 19 : « ah, on a parlé * **men'ulsh** * (on ne dit pas) on a parlé à, qu'est ce qu'on dit ? on a parlé hier DE QUI on a parlé ? ».

Dans ces deux interventions, l'enseignante, par ses questions voulait attirer l'attention des élèves sur la forme incorrecte des réponses données par Haidar en 08, en 18 et, et pour cela elle commente les réponses et répète sa question en mettant l'accent sur « DE QUI ».

- c. Une autre spécificité des questions posées en classe de langue est que l'enseignante connaît déjà la réponse à la question qu'elle pose : elle cherche à faire produire par les apprenants une réponse qu'elle connaît d'avance comme le montre la structure ternaire des échanges en classe : sollicitation- réaction- évaluation (négative ou positive de la réponse de l'élève).

Extrait 2

EB6 Zebdine

56 P : par quoi se termine le féminin ?

57 As : par e

58 P : par e +

Extrait 3

EB1 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

247 P: ah pourquoi on dit c est une ici?

248 Am: demoiselle³⁵ on va faire la liaison

249 P: oui on va FAIRE la liaison

250 As: la liaison

Dans ces deux exemples, les enseignantes posent les questions tout en connaissant d'avance les réponses comme le montre la répétition affirmative des réponses des élèves. La question posée ne répond pas à une réelle demande d'information, puisque par principe, l'enseignante est en position de détenteur de savoir et les questions posées ne sont là que pour faire parler les apprenants et guider leur apprentissage.

C'est surtout autour de ce point que s'est posée la question de l'authenticité³⁶ du discours didactique en classe de langue étrangère. Cette « authenticité » étant posée par rapport aux conversations et aux échanges de la vie quotidienne, on peut dire que la salle de classe de classe représente une situation bien réelle, qui a aussi son authenticité, son code de comportement ; le langage qui y est produit doit être jugé dans son cadre naturel d'émission et non pas selon des normes extérieures. Les objectifs visés dans cette situation précise ne se limitent pas à converser agréablement comme des locuteurs de langue maternelle, mais à acquérir un système, à réfléchir sur son mode de fonctionnement et d'utilisation, en un mot, à apprendre. Et c'est là où apparaît le rôle principal de la question pédagogique en tant que guide précieux et irremplaçable vers la conquête du savoir.

1.2. La typologie des questions posées.

Notons d'abord que les questions sont repérées par une variation de hauteur tonale de la voix : une intonation montante se trouve à la fin de chaque question et marque ainsi l'appel à l'autre, et le somme de répondre et de prouver sa compréhension (n'est-ce pas ? hein ? etc.).

La typologie des questions repérées dans notre corpus est fondée sur celle établie par Ricci (1996)³⁷ et qui comporte quatre catégories de questions : les questions ouvertes, les questions fermées, la question répétée, et la question individualisée.

Cette typologie des questions est étroitement liée au degré de liberté ou d'enfermement de l'apprenant. Ce qui nous permet d'étudier si ces sollicitations aident les apprenants à

³⁵ . « Demoiselle » est le terme d'adresse utilisé par les élèves pour s'adresser aux enseignantes de français à l'école maternelle et à l'école primaire, même si elles sont mariées et ne sont pas très jeunes.

³ Pour plus de détails concernant ce sujet, cf. l'article de Coste : « les discours naturels de la classe », in *Le Français dans le monde*, 1984, pp.16-25.

⁴ Cette typologie est partiellement fondée sur la typologie de Hintikka (questions catégorielles et questions propositionnelles, 1981), sur celles de Soulé- Susbielles (questions à alternative, 1984) et celle de C. Hudelot (questions non-inductrices).

construire une explication et à communiquer, ou au contraire, elles les maintiennent dans leurs rôles d'élèves dociles qui se contentent de recevoir et d'intérioriser de nouvelles connaissances.

1.2.1. Les questions ouvertes

Dans cette catégorie, nous trouvons les questions non inductrices et les questions catégorielles.

- les questions non inductrices : dans ce type de questions, l'enseignant donne une entière liberté à l'apprenant quant au choix de la réponse. Il se contente de circonscrire le domaine thématique dans lequel doit s'inscrire la réponse de l'apprenant, tout en lui laissant le champ libre.

Extrait 4

EB6 Collège Notre-Dame des Soeurs Antonines.

156 P : aux champs + quelle est la différence dans le mode de vie entre ville et champs ?

157 As : demoiselle

158 P : par exemple les gens à la campagne comment est-ce qu'ils vivent à la ville ? + Oui
Hanine

159 Hanine : peut être que l'un est riche et l'autre n'est pas :: riche

160 Am : est pauvre

161 P : si vous voulez [**ça dépend du niveau de vie**] (*Elle trace deux demi-cercles avec la main gauche*)

162 Hanine : le rat de ville ne sait pas + toutes les plantes

163 P : bien sûr il ne peut pas être reconnaissant dans un domaine + différent à celui de ce qu'il vit

164 Hanine : oui et le rat des champs il travaille dans la terre et : XX

Dans cette séquence extraite d'un cours de poésie au Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines, l'enseignante, expliquant le poème « Le Rat des villes et le Rat des champs », a posé, en 156, une question sur la différence entre le mode de vie à la ville et à la campagne. Cette question entraîne trois réponses de la part de Hanine qui, en 159, a parlé d'abord du niveau de vie : « peut être que l'un est riche et l'autre n'est pas :: riche », la richesse étant

réservée aux habitants des villes et la pauvreté aux gens de la campagne ; puis en 162, du niveau des connaissances : « le rat de ville ne sait pas + toutes les plantes » ; et enfin en 164, elle a parlé du travail : « oui et le rat des champs il travaille dans la terre ».

On constate donc, dans cette séquence, que la question ouverte a déclenché la parole de Hanine et lui a laissé une certaine marge de liberté de s'exprimer oralement et d'apporter des réponses variées et des éléments d'information absents de la question.

Dans notre corpus, ce type de questions n'est pas très fréquent, surtout dans les écoles publiques, puisqu'en libérant la parole des apprenants, il exige une certaine maîtrise de la langue cible, et cela n'est pas toujours le cas des apprenants à l'école primaire. Pourtant, on le trouve dans les classes d'EB1 au cours des activités d'expression orale ou de « langage courant »:

Extrait 5

EB1- Lycée du Martyr Bilal Fahs.

111 P : [...] oui Sara qu'est-ce que tu vois ? ++ chut

112 Sara : une maitresse

113 P : oui ?

114 Sara : des livres

115 P : hummm

116 Sara : des chaises

117 P : hummm

118 Sara : des tables

Dans cet exemple, l'objet de l'activité est d'apprendre à dénommer en français les objets de la classe dessinés sur un poster. La question ouverte de l'enseignante en 111 a déclenché plusieurs réponses de la part de Sarah en 112 : « une maitresse », 114 : « des livres », en 116 : « des chaises » et en 118 : « des tables ». Cette question ouverte est impliquée par la nature de l'activité dont l'objectif est de permettre aux apprenants de s'exprimer en français.

-les questions catégorielles : ce sont des questions marquées linguistiquement par des pronoms interrogatifs (qui, que, quoi, comment, pourquoi, à l'aide de qui ?) et auxquels correspondent les catégories de temps (quand ?), de lieu (où ?) et de modalité (comment ?), de cause (pourquoi ?). Ce sont des questions partielles par opposition aux questions fermées.

Ce type de questions ne « pré-structure » pas *a priori* la réponse de l'apprenant, elles n'indiquent que la catégorie de la réponse, forcent l'apprenant à un effort de recherche et entraînent, en général, des réponses en série.

Extrait 6 : où vit le rat ?

EB6 Collège Notre-Dame des Soeurs Antonines

165 P : oui il vit dans la nature + l'autre il vit où ?

166 Am : *bil majarir* (dans les égouts)

167 As : XXX

168 P : oui ?

169 Abir : avec les gens

170 P : entre les gens avec les gens donc peut être dans un appartement où il trouve un coin ++

Dans cet extrait, à la question : « l'autre il vit où ? » (En 165), les élèves ont apporté plusieurs réponses : d'abord « dans les égouts » en 166 et « avec les gens » (169) ; et en 167 bien qu'on n'ait pas compris ce qu'ils disaient, mais au moins ils ont réagi spontanément ensemble à cette question.

Les réponses ont apporté des éléments d'informations absents de la question et ont remplacé le terme interrogatif « où » et ont impliqué une réponse avec un syntagme nominal.

Les questions ouvertes sont assez fréquentes dans notre corpus mais elles ne sont pas bien exploitées, dans les classes de 6^{ème} puisqu'elles sont, le plus souvent, suivies :

- soit d'une question à alternative
- soit d'une réponse de l'enseignante qui ne laisse pas aux apprenants le temps de réfléchir et de construire une réponse comme l'illustre bien cette séquence extraite d'un cours de production écrite au Lycée officiel de Deir Zahrani.

Extrait 7

EB6 Deir Zahrani

62 P : comment vous voyez Cherine ? Est-ce que c'est une petite fille ou bien une ?=

63 As : gran ::de fille

64 P : qui compose une phrase ? +

65 Jad : Cherine est une grande fille

66 P : est une grande fille comment tu la vois aussi ? Je mets deux points et je vais continuer + elle est longue mince. (*L'enseignante écrit au tableau et parle en même temps*).

67 As : longue XX

68 P : non + c'est sa taille son allure alors Cherine + qui sait lève le doigt ++

69 Fatima : longue et mince

70 P : longue + mince + et élancée oui elle est sportive + alors je peux dire Cherine est une grande fille sportive ça veut dire quoi sportive ?

71 As : * **riyāḍiyyé*** (sportive)

Dans cet extrait, on voit bien que la question ouverte posée en 62 « comment vous voyez Cherine ? » est suivie d'une question à alternative qui donne, en quelque sorte, la réponse aux apprenants ; ceux-ci, en effet, ne laissent pas l'enseignante poursuivre sa question et répondent tout de suite.

La deuxième question ouverte posée dans cet extrait trouve tout de suite sa réponse chez l'enseignante qui ne donne pas aux apprenants l'occasion de réagir. Elle enchaîne tout de suite, répond à sa question et se contente d'une répétition de sa réponse par Fatima en 69 pour bien la mémoriser.

- soit que l'enseignant, en posant la question sur le sens d'un mot, se contente de la réponse donnée en arabe, la langue maternelle des apprenants.

Extrait 8

EB6 Kfarrouman

90 Samar : demoiselle ***ṭayyār*** (aviateur)

91 As : demoiselle ***ṭayārjé*** (aviateur)

92 P : que veut dire aviateur ?

93 As : ***ṭayyār*** (aviateur) demoiselle nouveau métier

94 P : Passe ++ écris aviateur + majuscule + majuscule +++ **[berger]** ? (*elle désigne Samar du menton*)

95 Samar : nouveau métier

Dans cette séquence, l'enseignante demande une requête d'information lexicale, qui est le sens du mot « aviateur », et se contente de l'explication donnée en arabe par les apprenants. Elle ne fait aucun commentaire et accepte leur réponse.

Là on peut dire que ces questions sont pseudo- ouvertes puisqu'elles ne donnent pas l'occasion aux apprenants d'utiliser leurs connaissances linguistiques et d'améliorer leurs

compétences. Ces questions se rapprochent de certaines formes de questions fermées qui seront exposées ci-dessous.

Par contre, dans les classes d'EB1, les questions ouvertes, aussi assez fréquentes, laissent aux apprenants l'occasion de s'exprimer en langue cible et d'améliorer leur compétence d'expression orale, surtout dans le cadre des activités de « langage courant » comme en classe d'EB1 au Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines, et au Lycée du Martyr Bilal Fahs.

1.2.2. Les questions fermées.

La deuxième catégorie des questions est celle des questions fermées. On retrouve ici les questions propositionnelles et les questions à alternative qui témoignent d'une restriction de la liberté d'expression créative de l'apprenant. Le cadre qu'elles imposent à la réponse est beaucoup plus contraignant que dans la catégorie précédente. Les réponses sont attendues : « Oui/Non).

Ricci (1996 : 136) définit la question fermée comme suit :

« Nous appelons « question fermée » toute question dont la forme même manifeste le contenu éventuel de la réponse et ceci à des degrés divers ».

-les questions propositionnelles : elles sont souvent introduites par « est-ce que », parfois combinés avec la modalité du possible :

Extrait 9

EB6 Lycée du Martyr Bilal FAHS

20 P : [...] est-ce que vous êtes toujours d'accord à ce qu'il vient de dire je suis obligé de lire le texte pour trouver les éléments du paratexte ?

21 As : non

Ou par une forme verbale

Extrait 10

EB6 Deir Zahrani

72 P : et tu aimes le sport ?

73 Cherine : oui un peu=

Dans ces deux exemples, on remarque que les questions contiennent tous les éléments lexicaux et syntaxiques nécessaires à la compréhension : les apprenants sont placés devant un

choix ayant trait à des propositions et l'enseignant leur demande de se prononcer sur la vérité ou la fausseté de ces énoncés interrogatifs. La réponse doit se limiter à « oui » ou « non » car aucun développement n'est indispensable.

-les questions à alternative : elles rappellent les précédentes parce que l'enseignant apporte tout le matériel formel et notionnel et cantonne l'apprenant au niveau du choix entre deux propositions différentes, sa réponse devant reprendre l'une ou l'autre :

Extrait 11

EB6 Kfarrouman

38 P : c'est un ancien métier ou bien un nouveau métier ?

39 Abbas : demoiselle vieux métier

Ce type de question est très fréquent dans le corpus de cette classe puisqu'il s'agit d'un exercice d'orthographe où les élèves doivent classer les métiers en deux groupes : vieux métier ou nouveau métier.

L'usage de ce type de questions pose des problèmes sur un plan pédagogique : l'enseignant ne peut savoir si le choix de l'élève est aléatoire ou motivé. Ce problème est dépassé dans le corpus d'EB6 Kfarrouman puisque l'enseignante explique les noms de métier avant de poser la question : c'est un ancien métier ou un nouveau métier ? Ce qui facilite le choix de la réponse appropriée.

Les questions à alternative, comme les questions propositionnelles, bloquent la parole des apprenants et ne leur fournissent guère de possibilités d'ouverture puisque les élèves peuvent se borner à une réponse-choix très brève. Leur emploi trop fréquent augmente le nombre de prises de parole de l'enseignant au détriment des interventions des apprenants.

1.2.3. Les questions répétées

Les questions sont répétées au moins deux fois sont fréquentes, mais les réponses des apprenants sont réduites, généralement, à un mot ou deux.

Les questions répétées peuvent apparaissent sous plusieurs formes :

- La question est simplement répétée :

Extrait 12

EB1 Lycee Pilote

115 P : non [**IL joue on dit il joue + que fait-il**] (*elle désigne Samir de 115 jusqu'à 120*) ?

116 Af : IL joue

117 P : que fait-il ?

118 Grp : il joue

119 P : que fait-il ?

120 Grp : il joue

121 P : [**que fait-il**] ? (*désignant Mahdi*)

122 Grp : il joue

123 P : [**que fait-il**] ? (*désignant Samir*)

124 Grp : il joue

Dans cet exemple, les apprenants doivent apprendre à former une phrase qui commence par « il ». L'enseignante avait déjà posé la question mais n'avait pas obtenu la réponse appropriée, alors elle la donne elle-même en 115 : « [...] IL joue on dit il joue [...] » et répète sa question plusieurs fois pour faciliter la mémorisation de la réponse par les petits apprenants.

La question devient ici, pour l'enseignante un moyen de contrôle; et pour l'apprenant, un outil non de découverte, mais de simple rappel et de mémorisation. Il joue un rôle passif d'écho et se contente de répéter ce que l'enseignante a déjà dit, et « [...] *le dialogue n'avance que sous forme de répétitions et de reformulations* » de sorte qu'on peut identifier tout au long de la transcription « *des zones sur lesquelles le discours se reprend lui-même.* » (Cicurel, 1996b : 88).

Extrait 13

EB6 Lycée Pilote

07 P : qu'est ce qu'on a fait hier *shu 'mélna* (qu'est-ce qu'on a fait ?) hier qu'est ce qu'on a fait ? ++ nous avons une leçon de français de quoi on a parlé hier ?

08 Haidar : madame Larousse à Larousse

Dans cet extrait, l'enseignante répète sa question deux fois en français, séparés par une traduction en langue maternelle, dans le but d'attirer l'attention des apprenants sur leur erreur en répondant « on parlé à » et non pas « on a parlé de ».

- La question est répétée après une pause courte :

Extrait 14

EB6 Kfarrouman

471 P : que veut dire conjonction de coordination ? + Que veut dire conjonction de coordination ?

Dans cet extrait, l'enseignante répète sa question après une petite pause puisqu'elle n'a pas obtenu une réponse de la part des apprenants.

Ce type de question est fréquent dans les classes de CP pour faciliter la mémorisation des savoirs à apprendre :

- La question est répétée, mais l'enseignante y ajoute une sollicitation nominative :

Extrait 15

EB1 Lycée Pilote

303 P : que fait Mira ?

304 As : Mira joue

305 Af : elle joue

306 P : Jinane + que fait Mira ? + Mira...

307 Jinane : XXX

307 P : non que fait qu'est ce qu'elle fait ? + Mira joue + Mira joue

Dans cet extrait, l'enseignante pose sa question en 303, mais obtenant deux réponses qui se chevauchent, elle répète sa question en 306 en sollicitant Jinane.

Une sollicitation nominative fréquente dans le jeu question- réponse/ enseignant -élève permet une individualisation au sein du groupe. Quand l'apprenant n'est plus qu'un individu isolé, l'enseignant conserve son pouvoir et se trouve conforté dans une situation beaucoup plus sécurisante pour lui que dans une opposition groupe- enseignant, ou bien l'enseignant soucieux de l'attribution des tours de parole et de la participation du plus grand nombre d'élèves à la classe, sollicite quelquefois nominativement tel ou tel élève.

- La question est répétée, mais on remplace un mot par un autre sans modifier le sens de l'énoncé :

Extrait 16

EB6 Lycée Pilote

158 P : donc qui a fait les dictionnaires ou bien qui a fait les Larousse ?

159 Af : Pierre

160 P : Pierre Larousse

Dans cet exemple, l'enseignante a remplacé « dictionnaires » par « Larousse » et ce dans le but de faciliter la compréhension de la question.

- La question est répétée, mais légèrement tronquée et accompagnée d'un bref développement lors de la deuxième reprise avant d'être renouvelée sous sa forme initiale, c'est ce que fait l'enseignante dans cet extrait :

Extrait 17

EB6 Lycée Pilote

247 P : il a consacré vingt trois ans de sa vie que veut dire consacrer ?

248 Moussa : *kassara*(il l'a cassé)

249 P : *mish kassara* (ce n'est pas casser)

250 Moussa : *la´* (non) euh

251 P : le mot consacrer c'est quoi ? si je reste moi vingt trois ans de ma vie à travailler dans une chose qu'est-ce que je fais ? je consacre toute ma vie *mish hék ?* (n'est-ce pas ?) si je fais [ce livre] (*l'enseignante prend le livre de Haidar*) et je reste vingt trois ans

252 Haçan: madame *kil kétéb byéktib 'al ktéb esmo* (chaque auteur écrit son nom sur le livre)

253 P: *be'ref inno kil kétéb byéktob esmo bass* (je sais que chaque auteur écrit son nom) que veut dire consacrer? C'est-à-dire il restait ++ nuit et jour à + écrire + à faire nuit et jour *ya'ni* (c'est-à-dire) il n'a rien fait que le dictionnaire vingt trois ans * shū ma'nét consacrer halla´ ?* (que veut dire consacrer maintenant) ++

254 Haidar : il

255 P : si il va rester vingt trois ans à faire un :: + dictionnaire ++ *eh* (oui) + on dit il a consacré sa vie + que veut dire consacrer ?

256 Haçan : XXX

257 P : je consacre ma vie à faire ce livre je consacre ma vie c'est-à-dire je suis je reste toute ma vie pour le faire, la maman consacre sa vie devant ses élèves ***l 'em betkarréss ḥayéta 'eddem mīn ?***(A qui la mère consacre t- elle sa vie ?)

258 As : ***wléda*** (ses enfants)

259 P : devant ses enfants et lui qu'est ce qu'il a fait ?

260 Am : ***karras ḥayéto 'ashen dictionnaire*** (il a consacré sa vie au dictionnaire)

Dans cet extrait, l'enseignante voulait faire produire, en arabe, par les élèves le sens du mot « consacrer », pour s'assurer de la compréhension de ce terme. Elle pose sa question en 247 « que veut dire consacrer ? » puis elle apporte des développements et des explications en 253, 255 et 257 et elle répète sa question initiale « que veut dire consacrer » deux fois en 253, une fois en français et une autre fois en arabe, puis en 255 jusqu'à ce qu'elle obtienne la réponse en 260.

Dans les classes d'EB1, les questions répétées aident à la mémorisation des phrases en langue cible (EB1 Lycée Pilote, Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines) ; alors que dans les classes d'EB6, ce type de questions se trouve dans une séquence latérale où l'enseignant s'attarde sur un élément en langue cible qui empêche l'intercompréhension et bloque l'avancée de l'interaction (cf., extrait 1).

1.2.4. La question individualisée

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue, il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude. L'objet de l'échange est la transmission d'un savoir mais le problème de cet échange réside dans le fait que ce savoir est à la fois un outil de communication et un objet de description : « La forme est contenu et le contenu forme. C'est dire qu'activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables. » (Cicurel, 1985 : 120).

C'est ainsi que peut s'expliquer le malentendu conversationnel qui règne, parfois, au cœur des échanges didactiques. Les apprenants sont incités à parler de leur vécu mais la préoccupation de l'enseignant est autre : améliorer la forme de l'expression.

Extrait 18

EB6 Lycée Pilote

33 P : [...] c'est la même faute on n'a pas encore commencé * **ana 'am 'ul** * (moi je dis) à qui ? maintenant regarde moi un peu je parle à Moussa qu'est ce que tu as fait hier Moussa ?

34 Moussa : euh + euh

35 P : [**hier**] (*elle lève la main par-dessus l'épaule*) Moussa qu'est ce que tu as fait ?

36 Moussa : hier euh++

37 Haidar : madame (*et il lève le doigt pour répondre*)

38 P : Moussa qu'est ce que tu as fait hier ? hier

39 Haidar : madame hier on a parlé

40 Moussa : hier on a parlé

41 P : j'ai pas dit en classe j'ai dit à la maison qu'est-ce que tu as fait [**toi**] (*elle le désigne du doigt*) qu'est-ce que tu as fait à la maison ?

42 Haçan : Madame ***fiyé 'ellék ana shū 'mélét*** (je peux vous dire ce que j'ai fait)

43 Am : ***shū 'mélét mbéréh bel beit***? (qu'est-ce que t'as fait hier à la maison)

44 Moussa : euh écrire euh le

45 P : [**qui a écrit?**] (*le geste interrogatif*)

46 Moussa : écrire le

47 P : * **MIN***(c'est qui) C'est qui ? [**c'est moi ou bien toi**] ? (*elle se désigne puis désigne Moussa*)

48 Moussa : je moi

49 P : je moi ***b'ul walla***(je dis ou bien) moi j'ai écrit

50 As : moi j'ai écrit

51 Moussa : moi j'ai écrit le euh ++ moi j'ai écrit le ++ devoir

52 P : moi j'ai écrit le devoir (*commentaires à l'attention de l'observateur*)

Dans cet extrait, l'enseignante voulait expliquer la différence entre « on a parlé de » et « on a parlé à ». Pour cela, elle fait une mise en situation : elle voulait faire une conversation avec Moussa en lui demandant : « qu'est-ce que tu as fait hier Moussa ? », ce dernier n'as pas saisi tout de suite que l'enseignante voulait faire référence au vécu de l'apprenant, d'où son hésitation en 34 : « euh, euh », et en 36 : « hier euh », puis sa réponse « hier on a parlé », qui fait référence à l'univers de la classe et montre bien qu'il n'a pas compris le jeu de l'enseignante. Ce qui pousse celle-ci à préciser « j'ai pas dit en

classe, j'ai dit à la maison, qu'est ce que tu as fait, toi qu'est ce que tu as fait à la maison ? ».

Quand Moussa a compris le jeu de l'enseignante et a commencé à faire une ébauche d'une réponse : « euh écrire euh le », l'enseignante porte son attention sur le contenu dans le but d'améliorer la forme de la réponse et faire produire le pronom personnel : « qui a écrit ? » « C'est qui ? Moi ou bien toi ? » ; Et du contenu, l'enseignante se focalise explicitement sur la forme : « je moi *b'ūl walla*(je dis ou bien) moi j'ai écrit », c'est seulement à ce moment là que l'apprenant arrive à formuler une phrase complète, mais non sans hésitation, comme le montrent les deux « euh », la répétition de l'énoncé et les deux pauses : « moi j'ai écrit le euh + moi j'ai écrit le euh + devoir ».

Cet exemple est révélateur du double caractère du discours de la classe : l'enseignante s'adressait à l'élève en tant qu'interlocuteur naturel, ce qui est rare, d'où la confusion de l'élève et sa réponse qui fait référence à l'univers de la classe. On voit aussi une manifestation de la notion de « bifocalisation » dont parle Pierre Bange (1992b :56) : focalisation sur l'objet thématique de la communication (qu'est ce que tu as fais hier ?) ; focalisation sur le code : « moi, j'ai écrit ». A travers cette focalisation sur la forme, l'enseignant revient à son rôle d'enseignant et se cantonne dans une interaction rigide où les places et les discours sont préformés, ce qui provoque une confusion chez l'apprenant qui se situe dans une interaction plus proche de la conversation ordinaire où le contenu prime sur la forme.

Mais parfois, la résistance vient de la part de l'apprenant qui refuse d'engager une conversation proche de la conversation ordinaire, comme c'est le cas de Cherine dans l'exemple suivant:

Extrait 19 : tu aimes le sport ?

EB6 Deir Zahrani

70 P : longue + mince + et élancée oui elle est sportive + alors je peux dire Cherine est une grande fille sportive ça veut dire quoi sportive ?

71 As : *riyādiyyé* (sportive)

72 P : et tu aimes le sport ?

73 Cherine : oui un peu=

74 P : quelle sorte de sport tu aimes ? quel jeu de sport? +

75 Cherine : basket

76 P : basket +

77 Cherine : XXX

78 P : seulement ? + volley-ball tu l'aimes pas le volley? Le tennis ?

79 Cherine : un peu

80 P : le ping-pong ?

81 Cherine : non

82 P : non + bon regardez + je commence par Cherine + est une +

83 Af : grande

Dans cet extrait, après une requête d'information lexicale : « que veut dire sportive ? », l'enseignante, en 72, demande à Cherine une question personnelle : « et tu aimes le sport ? ». Cette question avait pour objectif de faire parler l'apprenante et lui permettre de s'exprimer sur la question du sport, mais elle se heurte au manque d'enthousiasme de l'apprenante : « oui un peu », qui montre que Cherine ne veut pas trop s'impliquer sur ce terrain.

Les questions successives de l'enseignante en 78 « seulement ? + Volley-ball tu l'aimes pas le volley ? Le tennis ? » visent à éviter le blocage de l'interaction et à la relancer. Elles correspondent moins à une demande réelle d'information sur les goûts sportifs de Cherine qu'à une occasion que saisit l'enseignante pour faire « *feu de tout bois* », selon les termes de Cicurel (1990 : 24) et faire avancer l'interaction.

Mais les réponses concises de Cherine : « basket (75), un peu (79), et enfin sa réponse négative « non » en (81), découragent l'enseignante qui préfère revenir à ce qu'elle était en train d'expliquer, à savoir le portrait physique de l'apprenante, comme l'expriment bien sa réaction en 82 : « non + bon regardez [...] ».

Dans cet extrait, on peut parler de détopicalisation initiée par l'enseignante en 70. Cette notion est définie par Cicurel comme suit : « *nous entendons par ce terme la faculté que l'un des participants a de détourner le topic traité. Non pas modifier totalement mais d'introduire une digression en rapport avec un thème. Devant ces tentatives de détopicalisation l'enseignant peut soit résister et ne pas aller sur le chemin de traverse qui lui est proposé soit considérer qu'il s'agit d'une occasion à saisir* » (Cicurel, 2005 : 187-188).

Dans cette séquence, c'est plutôt l'enseignante qui initie la détopicatisation en demandant à Cherine si elle aimait les sports. Il ne s'agit pas ici d'une rupture thématique mais d'une extension du thème sur les goûts sportifs de Cherine qui ne seront pas exploités plus tard dans le portrait puisque l'enseignante se contente de décrire Cherine comme une « fille sportive » sans plus. Ici la résistance vient de la part de l'apprenante qui, par ses hésitations et ses réponses courtes, exprime son refus de s'engager sur ce terrain.

Les questions posées varient selon l'activité didactique et le profil des enseignants. Nous avons remarqué que les enseignants chevronnés (qui ont plus de 10 ans d'expérience) ont tendance à poser des questions ouvertes, qui donnent aux apprenants l'occasion de s'exprimer, à répéter leurs questions plusieurs fois tandis que les enseignants débutants ont tendance à poser des questions fermées et si les apprenants ne donnent pas la « bonne réponse », ils la donnent eux-mêmes comme c'est le cas de Marianne, l'enseignante de EB6 Antonines :

Extrait 20

Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

74 P : qui connaît quelque chose sur + de la Fontaine ?

75 Ali : demoiselle c'est une ville de France + ville de France +

76 P : oui ? C'est une ville ? Non c'est un poète ++

Dans cette séquence, quand l'apprenant ne donne pas la réponse appropriée, l'enseignante fait une évaluation négative de sa réponse, et fournit elle-même la bonne réponse.

Les formes des questions varient aussi selon le niveau des apprenants. En effet, dans les classes de CP, la question répétée est la question la plus fréquente ; les enseignantes en usent beaucoup pour assurer la mémorisation des réponses.

1.3. Les fonctions des questions.

L'étude des transcriptions des classes de français dans les écoles primaires au Liban-Sud nous a permis de dégager les fonctions suivantes des questions :

a. Les questions posées peuvent exprimer une **demande d'information**. Comme nous l'avons signalé plus haut, cette demande d'information peut-être réelle ou feinte. Ce qui nous permet de parler de question réelle et de pseudo-question.

Les pseudo-questions

Le rôle « d'évaluateur » (Dabène, 1984 : 41) de l'enseignant n'est pas mis en valeur au cours de la classe de langue si les apprenants ne produisent aucune parole, comme dans un cours magistral. Pour vérifier si les apprenants ont bien appris le savoir à transmettre, l'enseignant doit ainsi leur faire produire des paroles, cette activité se réalisant comme sollicitation et constituant un échange ternaire avec la réponse d'un apprenant (ou d'apprenants) et l'évaluation que l'enseignant fait de cette dernière.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la question que l'enseignant formule en tant que « sollicitation » se distingue de la « question réelle » consistant à acquérir des informations et que l'on rencontre généralement hors de la classe. La question en tant que « sollicitation » est une question « feinte » ou « pseudo- question », puisque l'enseignant connaît la réponse. L'enseignant la formule non pas pour avoir des informations nécessaires pour établir une intercompréhension avec les apprenants, mais pour savoir si ces derniers peuvent formuler une réponse appropriée, c'est-à-dire pour leur faire produire une bonne forme linguistique.

Extrait 21

EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines.

94 P : qu'est-ce qu'il y a dans la classe ? qu'est-ce qu'il y a encore ?

Dans cet exemple, la question de l'enseignante vise moins à savoir ce qu'il y a dans la classe qu'à faire parler les apprenants et les pousser à s'exprimer en langue cible.

La « question feinte » joue ainsi un rôle important pour donner un aspect interactif au discours en classe de langue. Mais cela ne veut pas dire que l'enseignant ne pose jamais de « vraies questions ». Il en pose bel et bien quelques-unes, par exemple pour vérifier si les apprenants ont bien appris ce qui est l'objet de transmission, voire pour s'inquiéter du bon déroulement de l'interaction.

Les questions réelles

L'observation de nos corpus nous permet de dire que dans la plupart des cas, la « question réelle » de l'enseignant apparaît à la suite d'un acte de transmission du savoir. L'enseignant la formule pour savoir si le savoir est bien transmis aux apprenants et si ces derniers ont bien compris ce qu'il leur avait dit :

Extrait 22

EB6 Lycée du Martyr Bilal FAHS

499 P : [...] bien vous êtes d'accord pour ce qui concerne le paratexte ?

500 As : oui

501 P : hein ? Donc QUI ne sait pas encore retrouver les éléments du paratexte ? ++ Tout le monde le sait ?

502 As : oui

Cette séquence se situe à la fin de la transcription de la classe EB6, au Lycée Bilal Fahs. Les interactants avaient déjà relevé les éléments du paratexte et les avaient cités en détails. Les trois questions de l'enseignant visent à s'assurer de la compréhension et de la saisie des explications fournies tout au long de la séance. La pause, à la suite de la deuxième question de l'enseignant, montre que tout le monde sait « retrouver les éléments du paratexte », ce qui n'empêche pas l'enseignant de demander une confirmation de la part des apprenants : « tout le monde le sait ? ».

La question réelle apparaît aussi à la suite de l'explication d'une consigne, comme le montre l'exemple suivant

Extrait 23

EB6 Deir Zahrani

50 P : bon + ici vous écrivez maintenant le sujet + rédige les détails du portrait physique des deux personnes opposées + bon en bic vert vous écrivez rédige + vous avez bien com

fhemto shū ma'neta shū maṭlūb minina ?(vous avez compris ce qui est demandé ?) Ali tu as compris ?

51 Ali : oui

52 P : qu'est-ce que tu as compris ?

53 Ali : XXX

54 P : bravo c'est très bien

Cette séquence se situe après une longue explication de la consigne suivante : « rédige le portrait physique de deux personnes opposées ». L'enseignante avait déjà choisi deux élèves de la classe, une blonde et une brune et avait déjà fait une esquisse de portrait pour expliciter la consigne et expliquer le mot « opposées ».

Dans cette séquence, l'enseignante explique la mise en page que les élèves doivent respecter en recopiant les portraits physiques qu'elle allait rédiger au tableau : « ici vous écrivez

maintenant le sujet » « bon en bic vert vous écrivez rédige ». Et pour s'assurer de la compréhension de la consigne, l'enseignante pose s'abord sa question en arabe : « fhemto chou matloub minina ? » (Vous avez compris ce qu'on nous demande ?), ensuite elle interpelle un apprenant en le désignant par son prénom : « Ali tu as compris ? » et elle ne se contente pas de sa réponse positive, elle voulait savoir ce qu'il a compris, d'où sa deuxième question réelle : « qu'est ce que tu as compris », qui est une véritable demande d'information puisque l'enseignante ne savait pas ce que l'apprenant avait compris.

b. D'après l'exemple précédent, on peut dégager la deuxième fonction des questions qui est celle de **vérification**. En effet, l'enseignante pose des questions pour s'assurer de la compréhension. Elle n'avance dans son discours qu'après s'être assurée que tous les élèves sont attentifs à l'explication et qu'ils ont assimilé le sens déjà expliqué, et cela à travers des questions fermées dont la réponse est toujours oui ou non ou bien un terme précis comme le montre cet exemple extrait de la transcription de la classe EB6 Deir Zahrani.

Extrait 24

EB6 Deir Zahrani

86 P : *kél wāḥad biḥḥeb riyāda men'ello* (celui qui aime le sport on dit qu'il est) il est sportif ou bien elle est sportive

87 As : sportive

88 P : qui aime le sport (*plusieurs élèves lèvent le doigt*) qui aime tout le temps être sportif *min biḥḥeb kel l wa't ykūn*(qui aime tout le temps être) sportif ? + alors qu'est ce que tu dis ? + je suis... ++

89 Mohamad : Madame madame

90 P : je suis quoi ?

91 Mohamad : je suis sportif

92 P : bravo je suis quoi ?

93 Hiba : je suis sportif

94 P : spor... ? + tive la fille dit ve

95 Ala'a : je suis sportif

96 Jad : je suis sportif

97 Ali : je suis sportif

Dans cet extrait, l'enseignante après avoir expliqué l'adjectif « sportif », voulait s'assurer de la compréhension des apprenants, c'est pour cela qu'en 88, elle pose la question : « qui aime le sport ? ». L'objectif de cette question métalinguistique n'est pas de savoir qui aime le sport mais de s'assurer que les élèves ont bien assimilé les explications fournies par l'enseignante en français et en arabe et de faire produire, par les élèves l'énoncé « je suis sportif », comme le montre, dans le même tour de parole, la deuxième question « alors qu'est ce que tu dis ? » et l'ébauche de la réponse fournie par l'enseignante, « je suis... », qui correspond à une demande d'achèvement interactif.

L'enseignante ne se contente pas de poser la question à un seul élève mais elle sollicite plusieurs apprenants et leur demande soit par une question : « je suis quoi ? », comme c'est le cas en 92, soit par le regard et le geste comme c'est le cas pour Ala'a, Jad et Ali, de produire l'énoncé « je suis sportif » ou « je suis sportive ». Et elle n'avance dans son explication que lorsqu'elle s'assure de la « bonne compréhension » de l'explication avancée.

c. La question sert aussi à **clarifier** une autre question. La deuxième question est alors précédée d'une pause qui exprime l'attente d'une réponse :

Extrait 25

EB6- Lycée du Martyr Bilal Fahs.

113 P : non est-ce que tu as déjà vu dans la référence une date ? ++ C'est-à-dire en bas on t'écrit 1990 ça représente quoi ?

114 As : la date de

115 P : la date de quoi ?

116 As : de de...

117 P : [de +] PARUTION (*L'enseignant lève la main par-dessus l'épaule*)

Cet extrait s'inscrit dans une activité didactique dont l'objectif est de relever les éléments du paratexte. Dans cet extrait, il s'agit de reconnaître « la date de parution ». Pour aider les apprenants à trouver cet élément, l'enseignant pose une première question en 113, en se référant aux connaissances antérieures des apprenants. La pause exprime une attente d'une réponse qui ne vient pas, ce qui pousse l'enseignant à clarifier sa première question par une autre question en donnant l'exemple d'une date « mille neuf cents quatre-vingt-dix ».

d. La quatrième fonction des questions est **la répétition**. En effet, comme nous l'avons souligné ci-dessus, une question peut être répétée plusieurs fois pour faciliter la mémorisation des savoirs à acquérir :

Extrait 26

EB1 Lycée Pilote

303 P : que fait Mira ?

304 As : Mira joue

305 Af : elle joue

306 P : Jinane + que fait Mira ? + Mira...

307 Jinane : XXX

308 P : non

Dans cet extrait, l'enseignante, ayant posé, en 303, la question « que fait Mira » ne se contente pas de la réponse collective des apprenants en 304, mais elle pose une question individualisée pour être sûre de la mémorisation de la réponse par tous les apprenants.

e. Les questions posées servent aussi à attirer l'attention d'un apprenant sur une erreur. Elles expriment alors une demande de **rectification** :

Extrait 27

EB1 Lycée Pilote

425 Samar : [...] il avec Ramzi

426 P : il quoi ? **[qu'est-ce qu'il fait]** ? (*elle lui montre le mot joue*) +

427 Samar : il joue avec Ramzi il avec Ramzi

Dans cet extrait, les deux questions posées par l'enseignante en 426, visent à attirer l'attention de Samar qui avait oublié de lire le verbe « joue » et l'obligent à répéter la lecture de la phrase.

f. Les questions servent aussi à **évaluer** les réponses des apprenants :

Extrait 28

EB6 Lycée Pilote

360 P : **[j'ai...]** (*elle désigne Moussa*)

361 Moussa : travé

362 P : travé ?

363 Am : travailler

364 Haidar : j'ai + j'ai trouvé

Dans cet extrait, l'enseignante répète la réponse de Moussa sur un ton interrogatif, qui exprime une évaluation négative de cette réponse.

A travers les différentes questions, apparaît le rôle de l'enseignant en tant que questionneur, qui occupe une place haute. Celui-ci exerce un étayage serré pour maximiser la transmission des savoirs à acquérir. Quant à la typologie des questions posées par les enseignants, elle dépend surtout de la nature des activités didactiques et du niveau des apprenants : ainsi les questions répétées caractérisent les classes d'EB1 où il s'agit, le plus souvent, d'apprendre une forme correcte en langue cible (EB1 Lycée Pilote), alors que les questions catégorielles abondent dans les classes d'EB6, parce qu'elles présupposent une certaine maîtrise de la langue cible, ce qui n'est pas encore le cas dans les classes d'EB1

Ces questions remplissent des fonctions diverses dont la plus saillante est de guider l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

2. Les procédés métalinguistiques

Si l'on considère la classe de langue comme un lieu où l'on apprend une langue étrangère et où l'on communique pour apprendre à communiquer (Klein, 1989), le discours est inévitablement caractérisé par une simultanéité des tâches. La composante métalinguistique est un élément constitutif de la communication. Les apprenants attendent de l'enseignant qu'il assure la compréhension et la transmission des savoirs. L'enseignant se sert des différentes stratégies pour orienter l'attention des apprenants sur le contenu thématique, objet de la communication, et focaliser en même temps l'attention sur un élément de la langue étrangère qu'il considère comme important du point de vue de la construction des savoirs linguistiques.

L'utilisation des divers procédés métalinguistiques est l'une des stratégies relevées dans notre corpus. En effet, comme l'ont montré les travaux de Bange (1992b) et de Cicurel (1985), à chaque moment de la classe de langue, professeur et apprenants peuvent cesser de se concentrer sur le contenu du message pour focaliser leur attention sur la forme ; cette focalisation sur le forme des discours énoncés faisant partie pour les apprenants des techniques d'apprentissage. Ainsi, la classe de langue semble-t-elle bien être l'un des lieux où, à l'intérieur de la dynamique interactionnelle, le fait linguistique est primordial : de là l'intérêt, semble-t-il, d'étudier des activités verbales comme la paraphrase à l'aide des concepts issus des théories énonciatives.

La dimension métalinguistique, définie par Jakobson comme étant un processus qui vise à rendre accessible le message au récepteur, est présente dans toute classe de langue de manière à constituer une des caractéristiques de l'interaction didactique. Il nous semble que cette dimension est même omniprésente à cause de la double nécessité : parler une langue étrangère et parler de la langue pour se l'approprier.

Les procédés métalinguistiques relèvent de deux stratégies communicatives d'enseignement : la stratégie d'amplification comme les procédés de reformulation paraphrastique, la définition et l'exemplification ; et la stratégie de réduction dont relève le langage paragrammatical et les différents procédés de facilitation.

2.1. Activités métalinguistiques visant à la transmission du savoir

Transmettre un savoir- dire langagier en classe de langue consiste, entre autres, à enseigner comment on peut dire une chose ou décrire la réalité dans la langue cible aux apprenants. A cet égard il faut souligner que les actes liés à la transmission sont constitués par l'explication du savoir- dire que les apprenants ne comprennent pas, en d'autres termes par l'activité qui a pour fonction de rendre ce savoir accessible pour eux.

Selon Cicurel (1985) et Dabène (1984), les opérations essentielles que l'enseignant effectue lors de la transmission de savoir- dire langagier sont la dénomination et l'explication sémantique (définitionnelle et paraphrastique).

2.1.1. Introduction d'un savoir- dire langagier : la dénomination.

S'exprimer en langue étrangère est un des objectifs de l'apprentissage. L'enseignant va donc être amené à indiquer aux apprenants le signe qui correspond à tel ou tel aspect de la réalité.

La dénomination est une opération métalinguistique consistant à nommer les choses ou la réalité, c'est-à-dire à attribuer à ces dernières ou à cette dernière un signe qui leur ou lui correspond (Cicurel, 1985 : 44).

En classe de langue, notamment au niveau débutant (surtout en CP) ou souvent au niveau intermédiaire, l'objet de la dénomination ne relève pas de ce que l'on appelle un savoir spécialisé, mais d'un savoir- dire ordinaire, ignoré toutefois des apprenants. L'auteur de cette activité en classe de langue est l'enseignant. Pour dénommer une chose, il recourt à un signe appartenant à la langue qui fait l'objet de l'apprentissage.

La dénomination apparaît lorsqu'il se produit dans la parole des apprenants un « manque lexical » (Cicurel 1985 : 44) à la suite d'une hésitation, voire d'une ignorance, ou bien de l'usage inadéquat d'un mot.

Extrait 30 : Hésitation

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

113 P : non est-ce que tu as déjà vu dans la référence une date ? ++ C'est-à-dire en bas on t'écrit 1990 ça représente quoi ?

114 As : la date de

115 P : la date de quoi ?

116 As : de de...

117 P : [de +] PARUTION (*L'enseignant lève la main par-dessus l'épaule*)

Dans cet extrait, la dénomination surgit après une hésitation de la part des apprenants qui fournissent la première partie de la dénomination en 114 : « la date de », ensuite l'enseignant complète : « de PARUTION ». Cette dénomination est suivie d'une définition « quand est ce qu'on a écrit ce + quoi ce texte ».

La structure de cette opération de dénomination peut se traduire par :

X connu se dénomme Y inconnu (Cicurel, 1985 :45).

1990 c'est la date de parution.

Il se peut aussi que les apprenants utilisent un terme ou une expression qui ne soit pas inexacte mais qu'il existe cependant une façon plus précise de désigner un référent, comme c'est le cas, dans l'exemple suivant, pour le référent « des chaises » :

Extrait 31: usage inapproprié.

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

59 P : [...] Lara qu'est-ce que tu vois là ?

60 Lara : chaise

61 P : chaise ? Comme ça ?

62 Lara : le chaise

63 P : on dit la chaise mais est-ce qu'il y a une seule chaise ? Qu'est-ce qu'il y a ? il y a des chaises Mohamad

Dans cet extrait, les apprenants devaient apprendre à dénommer les objets de la classe dessinés sur un poster. Lara désigne les chaises en utilisant seulement le mot « chaise »³⁸, alors l'enseignante la sollicite de nouveau en répétant son énoncé d'un ton interrogatif pour montrer sa désapprobation et elle ajoute « comme ça ? ». Lara comprend qu'il faut ajouter un déterminant mais elle n'utilise pas l'article approprié, ce qui entraîne une rectification de la part de l'enseignante en 63 : « on dit la chaise mais est ce qu'il y a une seule chaise ? Qu'est-ce qu'il y a ? Il y a des chaises ».

Les dénominations sont très fréquentes dans les classes d'EB1 où les élèves apprennent à désigner les objets dans la langue cible. Elles font l'objet d'activités didactiques comme c'est le cas dans les transcriptions des classes d'EB1 au Lycée du Martyr Bilal Fahs et au collège Notre -Dame des Sœurs Antonines.

Les dénominations peuvent être schématisées comme suit :

Y connu se nomme X inconnu (Cicurel, 1985 :45).

Dans ce schéma, Y est constitué, sur le plan linguistique, par un mot ou un groupe de mots, connu des apprenants. Mais cette place peut être occupée également par un objet extralinguistique que les participants peuvent imaginer ou voir dans la salle de classe comme c'est le cas dans l'exemple précédent et comme le montre bien cet extrait :

Extrait 32

EB1 Lycée Notre- Dame des Sœurs Antonines.

100 P : oui ce sont des quoi ? (*L'enseignante désignait les pupitres avec la main*).

101 As : des tables

102 P : des...

103 As : des tables

104 P : des... + pupitres ce sont DES...

105 As : pupitre

Cette courte séquence est extraite d'un début de cours de français langue seconde au Collège Notre Dame des Sœurs Antonines. Dans le cadre d'une activité de « langage courant », l'enseignante a demandé aux apprenants de dénommer en français les différents objets et matériaux de la classe. Après avoir interrogé deux élèves qui ont cité la plupart des objets de

³⁸ Cette faute est très commune dans les classes de FLE. Elle est due à l'interférence entre l'arabe et le français. En effet, en arabe, l'article indéfini n'existe pas et pour désigner un objet indéfini, on utilise le mot tout seul sans rien ajouter au début, comme l'a fait Lara pour le mot « chaise », tandis que pour désigner un objet défini, on ajoute l'article défini « AL » au début du mot. Cet article est invariable. Il est utilisé pour le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel (le pluriel en arabe se forme en ajoutant un suffixe).

la classe, l'enseignante commence par désigner les objets que les apprenants n'ont pas encore nommés.

Dans cet extrait le Y connu est « les objets pupitres » que les élèves devaient dénommer, mais leur réponse ne semble pas satisfaire l'enseignante qui ne répète pas sa question, mais fait deux demandes d'achèvement interactif. La première demande est suivie de la même réponse de la part des élèves « des tables », et à la suite de la deuxième demande, qui est suivie d'une petite pause, l'enseignante achève elle-même son énoncé et donne le mot adéquat en 104 « des pupitres » et demande aux élèves de le répéter ; c'est ce qu'ils font en 105 : « pupitre ».

Les apprenants découvrent donc le référent à travers une perception de l'objet présent dans la classe. Ce cas est fréquent dans les classes de CP où l'enseignante désigne le référent présent en classe (objet, ou représentation iconique) par le signe en langue étrangère qui lui correspond :

Extrait 33

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

327 Ghiwa : euh [+] (*elle désigne une règle puis elle regarde l'enseignante*)

328 P : comme ce que tu as dans la main c'est une ... une... règle

Dans cet extrait, il s'agit de dénommer en langue cible les objets de la classe dessinés sur un poster. Pour aider Ghiwa à dénommer l'objet « règle », l'enseignante a recours à une comparaison entre la représentation iconique et l'objet réel.

2.1.2. Explication sémantique du mot à transmettre : la définition.

La définition est une opération consistant à expliquer un mot inconnu en le remplaçant par un ou des mots étymologiquement liés à celui-ci ou par un discours qui en circonscrit le sémantisme. Le premier de ces deux types d'opération définitionnelle est nommé, chez Galisson (1979 : 24-26), « définition relationnelle » et le deuxième, « définition substantielle ».

L'opération de « définition relationnelle » s'actualise comme remplacement du mot inconnu par un mot connu, comme un « mot de base » de ce dernier ou comme un mot de même « racine » (Galisson *ibid.* : 24), et en tous cas par celui dont l'enseignant pense que les apprenants peuvent mieux le comprendre que le mot en question. Et ce procédé peut être schématisé comme suit :

Structure de l'opération de définition relationnelle :

X inconnu en relation avec racine de X

Extrait 34

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

365 P : [...] qu'est-ce qu'on entend par typographie ?

366 Amine : graphie

367 P : [graphie] (*il désigne Amine du menton*) que veut dire graphie ? ++

368 As : XXX les mots

369 P : c'est l'écriture c'est-à-dire comment est écrit ++ les éléments comment SONT écrits les éléments du + paratexte comment est écrit un mot d'accord ?

Dans cet exemple, l'enseignant, dans le relevé des éléments du paratexte, écrit le mot « typographie » au tableau et demande aux apprenants une explication sémantique de ce terme. Ici, le recours à l'étymologie est fait par l'apprenant Amine en 366 « graphie », puis l'enseignant, en recourant au « métadiscours à construction présentative » (Borillo, 1985 :51) : *c'est*, met en relation cette composante avec le mot français, écriture : « c'est l'écriture c'est comment on écrit ++ les éléments comment sont écrits les éléments du + paratexte comment est écrit un mot ».

La « définition substantielle » s'opère, quant à elle, en recourant au signifié voisin d'un terme à expliquer ou aux différences spécifiques de celui-ci (Cicurel, 1985 : 49).

Extrait 35

EB6 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

03 Ziad : demoiselle + * yā * demoiselle ++ c'est quoi le rat ?

04 P : c'est quoi le rat ? Qui peut lui expliquer ?

05 Jad : demoiselle moi moi

06 P : oui

07 Mohamad : c'est le roi ?

08 As : non

09 P : c'est un petit animal=

10 Hanine : comme le souris

11 P : oui ?

12 Hanine : on dit en arabe *jardon * (rat)

13 P : oui mais c'est plus grand que la souris [...]

Cette séquence est extraite du début de cours de poésie au collège Notre- Dame des Sœurs Antonines. L'enseignante ayant annoncé le titre de la poésie « Le rat des villes et le rat des champs », Ziad, en 03, demande une explication sémantique : « demoiselle c'est quoi le rat ? ». La réponse à cette question est co-construite par les apprenants et l'enseignante ; la définition est répartie sur plusieurs tours de parole : après une réponse interrogative de la part de Mohamad qui confondait « rat » et « roi » et une évaluation négative de cette réponse de la part des apprenants, l'enseignante commence la définition de rat, en 10 : « c'est un petit animal », Hanine enchaîne tout de suite et établit une comparaison entre le rat et la souris « comme le souris », l'enseignante évalue positivement cette réponse et par une intonation montante lui demande de « parler plus » selon les termes de Cicurel, c'est ce que Hanine ne manque pas de faire et donne une traduction en dialecte libanais du mot « rat » : « on dit en arabe***jardon*** ». L'enseignante ignore cette réponse et ajoute une précision à la comparaison de Hanine : « mais c'est plus grand que la souris ».

Il s'agit là d'une définition substantielle explicative dont la structure peut se traduire par le schéma suivant :

X inconnu, c'est Y signifié voisin connu + différences spécifiques inconnues.

Le rat, c'est un petit animal comme la souris (mais c'est plus grand que la souris).

Nous remarquons dans cet exemple que la définition est introduite par « un métadiscours à construction présentative » (Borillo, *ibid.* : 51) comme « c'est » ayant pour fonction de relier le savoir à expliquer au savoir expliquant Y. Il est à noter à cet égard qu'à la différence de la dénomination, c'est le mot situé avant ce métadiscours qui est autonymisé et donc extrait du discours d'origine (Cicurel, 1985 :48).

Cette opération d'identification par la voie de rapprochement du mot inconnu avec un mot sémantiquement voisin ne prend pas toujours la structure que nous venons de schématiser.

Elle peut se réaliser sous forme d'identification, que l'on peut décrire comme suit :

X inconnu c'est Y connu + exemple de contextualisation

Extrait 36

EB6 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

216 Jad : demoiselle c'est quoi civile ?

217 P : c'est quoi civile ? + c'est quoi fort ? rappelez le sens de fort

218 As : XXX

219 Hala : avec une ++ grand

220 P : grande civil civilisation

221 Am : c'est quoi civile ?

222 P : civile c'est politesse là c'est + une façon très :s polie c'est-à-dire d'une façon très polie + à des reliefs + les reliefs ce sont les restes + d'ortolans c'est une sorte d'oiseaux + qui a une chair très délicieuse+ des oiseaux donc il invite le rat des champs à **[des restes d'oiseaux]** (Elle désigne « les reliefs d'ortolans » écrits au tableau) + on a dit que le rat des villes habite avec des gens les gens ont mangé des oiseaux ce jour là il a il a gardé les restes il a une invitation et il fait un banquet

Dans cet exemple, extrait d'un cours de poésie au Collège Notre-dame des Sœurs Antonines, l'enseignante expliquait linéairement le poème. Elle donnait des explications sémantiques des mots difficiles. Ainsi, dans cet extrait l'enseignante a défini, en seul tour de parole, trois mots : « civile », « reliefs » et « ortolans ». On remarque que toutes les définitions sont introduites par « un métadiscours à construction présentative » qui suit le mot à définir « c'est » ou « ce sont » : « civile c'est politesse [...] Les reliefs ce sont les restes + d'ortolans c'est une sorte d'oiseaux + qui a une chair très délicieuse [...] ». Ensuite l'enseignante procède à une contextualisation des mots expliqués.

Les définitions relationnelles et substantielles sortent le terme à définir de son contexte énonciatif initial. Le mot à expliquer est généralement en tête d'énoncé. S'il s'agit d'un nom, il n'a souvent pas de déterminant, comme c'est le cas dans l'exemple précédent : « civile c'est politesse ».

Les termes à expliquer sont « extraits » du discours d'origine et autonymisé selon un procédé qu'on retrouve fréquemment dans un cours de langue. (Cicurel, 1985 :51).

Enfin, il est à noter que dans la « définition substantielle » explicative ainsi que dans la « définition substantielle » par l'identification, il s'agit d'une activité d'identification d'un sémantisme : $X \text{ inconnu} = Y \text{ connu}$, mais il faut dire que ces opérations ont pour conséquence d'annuler un certain nombre de différences entre X inconnu et Y connu, puisqu'il n'y a pas de synonymie totale entre les mots.³⁹

Un savoir inconnu qui fait l'objet de l'apprentissage peut avoir pour statut sémiotico-linguistique **l'autonyme**. En d'autres termes, il est « mentionné » et non pas « employé » (Searle 1969 trad. française 1972 : 117-120 cité par Ishikawa P.199). Cicurel (1985 :29)

³⁹ Cicurel (1983 et 1985) signale que cette annulation se produit dans la reformulation paraphrastique, mais nous pouvons dire que c'est aussi le cas de la définition substantielle.

appelle autonome « *les mots qui se désignent eux-mêmes, se distinguant par là des signes qui renvoient au monde extérieur* ». Ainsi, dans les exemples précédents, l'extrait 34, le mot « chaise » est autonymisé, le mot ne désigne pas l'objet lui-même, mais le mot en tant qu'objet métalinguistique.

2.1.3. La reformulation paraphrastique

Une autre activité visant à rendre plus accessible aux apprenants un savoir inconnu est la reformulation paraphrastique.

Récurrent, ce type de reformulation apparaît dans les classes comme une des activités discursives que les enseignants privilégient. Fuchs (1994 :83) considère qu' « *un sujet se livre à une activité de reformulation paraphrastique [lorsqu'...] il pose une relation effective entre énoncés qui [...] s'appuie sur une parenté sémantique intrinsèque* ».

Le discours paraphrasant se caractérise par le fait qu'il est une reprise d'un discours antérieur – le discours source- par le biais d'une « *activité métalinguistique d'identification des sémantismes de X et Y* » (C. Fuchs, 1982b : 33).

Les procédés de restitution du sens par la paraphrase indiquent un déplacement du sens plus ou moins important. Le texte source est « re-construit » (ibid. p.30) car il n'y a pas de synonymie totale. Le paraphrasage, c'est-à-dire l'activité d'identification d'un sémantisme X à un sémantisme Y, résulte de l'annulation d'un certain nombre de différences pouvant exister entre X et Y. C'est la raison pour laquelle l'enseignant indique parfois le glissement de sens provoqué par une paraphrase. (Cicurel, 1985 : 47).

La paraphrase ressemble à l'opération définitionnelle dans la mesure où elle consiste à remplacer une instance langagière par une autre ayant le même sémantisme que celui-ci. En même temps, elle se distingue du processus de définition, en ce sens qu'elle prend pour objet à remplacer un énoncé ou un discours qui est toujours impliqué par le contexte d'origine, alors que l'objet de la définition est un mot ou un groupe de mots autonymisé ou extrait de son contexte d'origine (Cicurel, 1985 : 48).

En effet, le procédé paraphrastique se caractérise par le fait qu'il y a substitution d'énoncés mais que cette variation ne nécessite pas un changement du contexte dans lequel apparaît l'énoncé d'origine. Par la paraphrase, on reste dans la situation du discours d'origine, en gardant les mêmes énonciateurs, les mêmes lieux et moments d'énonciation.

Ainsi, dans l'exemple précédent, l'enseignante définit les mots, et elle les met ensuite dans leur contexte et paraphrase l'énoncé d'origine ou l'énoncé source :

222 P : civile c'est politesse là c'est + une façon très polie (ER1⁴⁰) c'est-à-dire d'une façon très polie (ER2) + à des reliefs d'ortolans (ES) + les reliefs ce sont les restes + d'ortolans c'est une sorte d'oiseaux + qui a une chair très délicieuse + des oiseaux donc il invite le rat des champs à des restes d'oiseaux (ER1) + on a dit que le rat des villes habite avec des gens, les gens ont mangé des oiseaux ce jour là il y avait les restes il a une invitation et il fait un banquet

Pareillement à la définition, la paraphrase peut accompagner un « métadiscours à construction présentative », ou un « marqueur de reformulation paraphrastique » (Gülich & Kotschi, 1983) tel que *c'est-à-dire, on peut dire aussi, autrement dit, enfin, donc...* Dans l'exemple précédent, on observe d'abord le marqueur « c'est » dans le premier énoncé reformulant, puis « c'est-à-dire » dans le deuxième énoncé reformulant.

La deuxième paraphrase, dans ce même tour de parole, est introduite par « donc », qui survient après une définition des deux mots « reliefs » et « ortolans ». L'énoncé source : « à des reliefs d'ortolans », est paraphrasé par l'énoncé reformulant : « donc il invite le rat des champs à des restes d'oiseaux », par l'intermédiaire de l'indicateur paraphrastique « donc ».

La paraphrase peut apparaître également sans aucun introducteur de cet ordre, comme le montre l'exemple suivant :

Extrait 37

EB6 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

233 P : [...] le couvert se trouva mis il a tout préparé les assiettes les cuillères les fourchettes [...]

Dans cet exemple, l'enseignante poursuivait l'explication linéaire du poème. On voit là une paraphrase sans métadiscours. L'énoncé source (ES) : « le couvert se trouva mis » est paraphrasé par l'énoncé reformulant (ER) : « il a tout préparé les assiettes les cuillères les fourchettes » sans que ce procédé fasse intervenir le métadiscours à construction présentative. Comme le montre les exemples précédents, le procédé paraphrastique que l'enseignant met en œuvre, a pour but de rendre plus accessible aux apprenants un savoir inconnu. En effet, dans le tour de parole 178, le mot « restes » est plus clair que le mot « reliefs », « oiseaux » est plus facile que « ortolans ».

La structure de la paraphrase peut être décrite comme suit :

⁴⁰ ER1= Énoncé reformulateur1 ; ES= Énoncé source.

Structure de la paraphrase :

X inconnu (c'est-à-dire, on peut dire aussi, ou encore, autrement dit, enfin, donc ...) *Y connu*.

Dans ce schéma, *X inconnu* et *Y connu* sont schématiquement reliés, et l'ensemble des procédés paraphrastiques sont ainsi appelés « propositions équationnelles » (Jakobson 1963 : 204-205) ou « prédications d'identité » (Rey- Debove, 1978 :181). Il est à remarquer qu'elles sont des activités métalinguistiques d'identification sémantique entre X et Y, c'est-à-dire des « méta- prédications d'identité » (Fuchs, 1982 a : 31). En effet, elles visent à porter un jugement comparatif sur les sémantismes du reformulé X et du reformulant Y, en prenant ces deux segments comme « objets » linguistiques (Fuchs, 1982b :90), autrement dit, elles consistent à établir une telle ressemblance sémantique entre deux instances dont les formes sont linguistiquement différentes. Notons ici que, de ce fait il ne peut pas ne pas se produire une annulation de certaines différences sémantiques entre le reformulé et le reformulant. (Cicurel, 1985 : 46).

Notons que la deuxième et la troisième paraphrase relevées dans les exemples précédents sont déclenchées par le jugement spontané que l'enseignant porte sur un mot (ou une expression), en l'appréhendant comme relevant du savoir inconnu des apprenants et donc difficiles à ces derniers. Tandis que la première paraphrase est hétéro- déclenchée par une question de l'apprenant sur le sens du mot « civile ».

Enfin, signalons avec Blondel (1996 : 51), que la paraphrase qu'effectue l'enseignant, est « *interactive dans la mesure où ses paraphrases sont construites pour les apprenants, afin de leur faciliter l'accès au sens selon la représentation qu'il se fait de leurs difficultés linguistiques mais elles ne sont pas soumises à une négociation verbale, puisque les paraphrases sont le plus souvent auto- initiées et auto- reformulées* ».

2.1.4. Se référer à une situation

La définition et la paraphrase ne sont pas les seuls moyens que l'enseignant met en œuvre pour rendre plus accessible un savoir inconnu. Il existe d'autres procédés explicatifs. Par exemple, l'enseignant recourt aux connaissances extralinguistiques ou se réfère à une autre situation, réelle ou fictive, que la situation d'énonciation actuelle en classe de langue.

Dans la classe, les situations explicatives ont le plus souvent un rapport avec les participants. Il s'agit, soit d'une situation vécue, soit d'une situation de classe, soit encore d'une situation dont les éléments sont familiers aux apprenants, comme le montre l'exemple suivant :

Extrait 38

EB6 Lycée Pilote

56 P : [...] par exemple moi je parle maintenant à Moussa de Haidar, Moussa Haidar hier il a joué dans la cour il a pris le football il l'a jeté dehors + de qui maintenant moi je parle ?

Dans cet extrait, pour expliquer la différence entre « on a parlé de » et « on a parlé à », l'enseignante a recours à une situation où réalité et fiction se mêlent : c'est une situation réelle dans la mesure où les personnages de cette situation sont des apprenants présents dans la classe ; et fictive puisque les actions soi-disant accomplies par Haidar n'ont pas eu lieu mais elles peuvent se réaliser : en effet, jouer au football est l'un des sports les plus répandus dans les écoles.

Cicurel (1996b :84) souligne le rôle de la fiction en classe de langue :

« Dans le cadre d'une interaction didactique, la fiction se manifeste par des fragments, rompant une énonciation d'une autre nature, le plus souvent à visée métalinguistique. La fiction vient pour éclairer la chose à apprendre ».

Extrait 39

EB6 lycée du Martyr Bilal Fahs

46 P : Qu'est-ce qu'il y a autour de l'île ?

47 Jamal : de l'eau

48 As : de l'eau

49 P : alors on dit que la mer ? [**Que fait la mer**] ? (*L'enseignant baisse un peu le bras, il s'incline et fait un mouvement circulaire avec le bras droit*)

50 As : euh + entoure entoure (*Plusieurs élèves imitent le geste de l'enseignant*)

51 P : elle entou ::re quoi+

52 As : l'île

53 P : l'île + donc moi je peux prendre cette expression pour dire que les éléments du paratexte sont les éléments qui sont autour qui entourent le texte

54 As : autour qui entourent le texte

55 P : sont autour du texte *aw* (ou) qui entourent le texte

Dans cet exemple, pour définir le paratexte, l'enseignant recourt à la métaphore de l'île. L'enseignant sort du contexte de la classe « qu'est-ce qu'il y a autour de l'île ? ». Puis il y revient quand il fait une relation entre la mer qui entoure l'île et le paratexte qui entoure le texte.

Pour conclure, on peut dire que sur les procédés métalinguistiques analysés plus haut relèvent de la stratégie d'amplification dans la mesure où on remarque une redondance en langue

cible. Ils se caractérisent sur le plan formel par une fréquence du présentateur « c'est » qui permet d'établir des relations d'équivalence entre *X inconnu et Y connu* ; et sur le plan énonciatif, on remarque que les partenaires de l'échange sont souvent impliqués dans les énoncés explicatifs. D'où une fluctuation dans l'utilisation des pronoms qui indique que le je/nous, le tu/vous ne sont pas réellement le je- prof ou le tu- élève mais plutôt des locuteurs « potentiels » de la langue cible. On arrive à la conclusion que l'enseignant fait une explication « personnalisée » à l'intention d'un auditoire qu'il connaît (à la différence des définitions dans les dictionnaires) mais que cette explication comporte un certain degré d'abstraction du fait de l'arbitraire dans le choix des pronoms renvoyant aux énonciateurs.

Quant au plan discursif, on remarque que les termes à définir sont le plus souvent « extraits » du discours d'origine constitué par la suite d'échanges des membres du groupe- classe. Si un terme n'est pas compris ou mal utilisé, ou si l'enseignant juge bon de dénommer un concept, il y a rupture dans le discours initial pour permettre à l'enseignant de définir ou de dénommer le signe. Les définitions/ dénominations constituent souvent des fragments de discours qui interrompent temporairement le fil du discours initial sans pour autant le briser. On peut parler là de séquences latérales.

Sur le plan interactionnel : on ne peut étudier les stratégies explicatives de l'enseignant sans prendre en compte les échanges des apprenants car le plus souvent l'enseignant construit son explication en fonction des productions des apprenants, par exemple lorsqu'il réutilise les paraphrases des apprenants pour les intégrer à l'explication qu'il donne.

Enfin sur le plan pédagogique : les enseignants ont généralement recours à plusieurs procédés explicatifs à propos d'un signe inconnu (une définition, un geste ou une paraphrase).

On peut aisément comprendre pourquoi l'enseignant juxtapose les procédés explicatifs : d'une part, il se peut, qu'improvisant son explication, il ne parvienne pas tout de suite à mobiliser le type d'explication qu'il juge le plus adapté, d'autre part, les explications ne conviennent pas également à tous les apprenants. Pour certains, une définition sera plus appropriée, pour d'autres ce sera la paraphrase ou le changement de contexte.

Juxtaposer plusieurs façons d'expliquer un signe inconnu nous paraît être un des traits essentiels du discours explicatif de l'enseignant.

2.2. Réactions à la production des apprenants : objet de l'évaluation.

L'enjeu principal de la sollicitation professorale étant le savoir- dire langagier dans la langue- cible, l' « évaluation » que l'enseignant fait de la production porte, elle aussi, principalement, sur la forme de cette dernière et non pas sur le contenu. Ainsi, si un apprenant produit une

bonne forme linguistique appropriée à la sollicitation de l'enseignant, il arrive que l'enseignant en donne une appréciation indépendamment du contenu. En d'autres termes, « *au niveau formel, la réponse est bonne et par conséquent il [l'enseignant] se doit d'émettre une appréciation positive mais au niveau du contenu, il aurait souhaité marquer des réserves* » (Cicurel, 1983 :168).

Ainsi, dans la séquence « On a parlé de qui ? », l'objectif de l'enseignante était de faire un récapitulatif de la leçon de la veille. L'apprenant Haidar résume le contenu de la leçon mais il n'utilise pas la bonne forme dans sa réponse : au lieu de dire « on a parlé de Pierre Larousse », il dit « on a parlé à Pierre Larousse ». L'enseignante savait que Haidar avait compris la question, mais elle voulait faire produire la forme appropriée, d'où une longue séquence où l'enseignante a recours à plusieurs stratégies communicatives et explicatives pour parvenir à son objectif. L'évaluation de l'enseignante porte sur la forme et non sur le contenu. On voit donc, que la focalisation sur le contenu devient une focalisation sur la forme qui est l'objet de l'apprentissage en classe de langue.

Extrait 40

EB1 Antonines

69 P : [...] Issa avec qui tu viens à l'école ?

70 Issa : je viens à l'école avec la chauffeur

71 P : avec le chauffeur

72 Issa : le chauffeur

Cet exemple est extrait du début d'un cours en EB1 au Collège Notre-dame des Sœurs Antonines. L'objet de l'activité est le « langage courant ». Dans cet extrait, l'objet de l'évaluation est la forme de la réponse « le chauffeur » et non pas « la chauffeur ».

2.2.1. Réactions à une production inappropriée des apprenants.

On a vu plus haut que la paraphrase apparaît dans un acte d' « information » lorsque le savoir-dire langagier est mis en jeu en tant qu'objet de la transmission, mais il est à remarquer qu'elle se produit également dans la réaction de l'enseignant par rapport à la production des apprenants. On parle ici de la « reformulation » dialogale (De Gaulmyn, 1986 :101), ou plus précisément de l'« auto- reformulation hétéro- initiée » et de l' « hétéro- reformulation » (De Gaulmyn, 1987 :168). Ces activités se distinguent de ce que nous avons vu sous le terme de paraphrase, par le fait qu'elles permettent à l'interlocuteur d'intervenir dans leur réalisation.

Extrait 41

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

03 P : [...] + Est-ce que je peux travailler le paratexte sans avoir lu le texte ?

04 As : non

05 P : on lève le doigt s'il vous plaît + **[oui]** ? (*L'enseignant avance la tête et du menton, il désigne Ali*)

06 Ali : non

07 P : pourquoi ?

08 Ali: parce que + on va + lire bien le texte XXX

09 P : ah pour toi [**c'est d'abord lire le texte et après découvrir le**] (*L'enseignant commence à compter à partir du pouce*) + paratexte

Dans cette séquence extraite du début du cours de lecture en EB6 Lycée du Martyr Bilal FAHS, l'enseignant pose, en 03, une question fermée : « est-ce que je peux travailler le paratexte sans avoir lu le texte ? ». La réponse à cette question doit se limiter à un « oui » ou un « non ». Et c'est une réponse négative que plusieurs apprenants donnent, alors l'enseignant demande de justifier cette réponse, l'apprenant s'exécute et c'est cette justification que l'enseignant interprète et paraphrase : « ah pour toi c'est lire le texte et après découvrir le + paratexte ».

Il s'agit ici d'une « **hétéro- reformulation** » dans la mesure où l'enseignant reformule les productions des apprenants.

Dans l'évaluation, la structure de la paraphrase est la suivante :

X connu = Y connu

Et la paraphrase est là pour répéter ce qui a été dit dans un coin de la classe et pour évaluer la réponse émise par l'apprenant.

Cette forme de paraphrase est fréquente après une réponse à une question fermée, puisque l'enseignant en profite pour reprendre la réponse de l'apprenant et continuer son projet, comme dans cet exemple, extrait du même corpus que l'exemple précédent :

Extrait 42

34 P : [...] et est ce que ici Bachar a lu le texte ?

35 As : non

36 P : il n'a pas lu le texte n'est-ce pas ?

37 As : oui

38 P : donc il n'a pas lu le texte mais il a su retrouver les éléments du paratexte

39 As : paratexte

40 P : donc qui [**peut me reformuler**] (*il fait un geste circulaire de la main droite*) + que veut dire le paratexte [**tu essayes**] (*Il désigne l'apprenant du doigt*) + vas-y

L'enseignant avait demandé à Bachar de montrer les éléments du paratexte à l'ensemble de la classe, c'est ce que Bachar a fait. Dans cet extrait, l'enseignant reformule la question qu'il avait déjà posée plus haut : « et est-ce que ici Bachar a lu le texte ? », il paraphrase ensuite la réponse négative des apprenants : « il n'a pas lu le texte », cet énoncé reformulant devient à son tour un énoncé source puisque l'enseignant y ajoute une question « n'est-ce pas ? » qui implique une réponse positive de la part des apprenants « oui » et l'enseignant reprend sa reformulation paraphrastique qui est introduite par un marqueur : « donc ». Elle donne l'occasion à l'enseignant de poursuivre son projet, qui était à l'origine de la définition du paratexte.

Les paraphrases n'apparaissent pas seulement lors de l'explication sémantique, elles peuvent se localiser à n'importe quel moment de la classe de langue, que ce soit à l'occasion d'une consigne, d'une évaluation ou d'une explication. Elles peuvent être de longueur très variable, parfois composées d'énoncés entiers, parfois réduites à un seul item (en général une caractérisation, une désignation, un circonstant).

2.3. Le langage métalinguistique grammatical de l'enseignant.

2.3.1. L'usage des catégories métalinguistiques.

Dans notre corpus, l'usage que l'enseignant fait des catégories métalinguistiques est mis au service de l'apprentissage. Celles-ci ont pour but de permettre une meilleure compréhension des discours en langue cible.

Le cas le plus fréquemment rencontré dans notre corpus est celui où l'enseignant donne des indications métalinguistiques pour aider l'apprenant dans sa tentative de production d'énoncés en langue cible.

Extrait 43

Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

268 P : c'est quel **nom** alors ?

269 As : Sami

270 P : Sami + c'est quel **nom propre** ?

271 As : Sami

Cet extrait s'inscrit dans une activité didactique dont l'objectif est d'apprendre à lire le texte écrit au tableau. Après avoir expliqué comment épeler le prénom « Sami », l'enseignante demande aux apprenants de lire le mot en entier. Et pour faciliter la réponse, elle utilise le mot « nom » comme indice⁴¹. Elle répète sa question en y apportant plus de précision : « c'est quel nom propre ? ».

L'usage des catégories métalinguistiques a ici pour but de fournir des indices aux apprenants pour pouvoir lire les mots écrits au tableau. Ce qui apparaît avec plus de clarté dans la suite du corpus :

Extrait 44

324 P : [...] qu'est-ce que c'est ? affir...

325 As : affirmer

326 P : non pas affirmer est-ce qu'il y a accent ?

327 As : non

328 P : alors est-ce que je prononce le e à la fin ?

329 As : non

330 P : c'est quel mot alors ?

331 As : affirme

332 P : affirme

Dans cet extrait, après avoir épilé le verbe « affirme », l'enseignante commence à lire le mot, et demande un achèvement interactif du mot. Les apprenants prononcent « affirmer ». L'enseignante évalue négativement cette réponse : « non pas affirmer », elle pose alors deux questions pour aider les apprenants à trouver la prononciation correcte du mot. La première vise à justifier l'évaluation négative : « est-ce qu'il y a **accent** ? », la deuxième « alors est-ce que je prononce le e à la fin ? » découle logiquement de la première et fournit aux apprenants des indices aux apprenants. Enfin l'enseignante pose une dernière question pour demander une lecture correcte du mot : « c'est quel **mot** alors ? ».

On remarque que les mots-clés dans ces questions renvoient à des catégories métalinguistiques « accent, mot » qui ont pour fonction de remettre les apprenants sur la « bonne voie » et leur permettre de bien prononcer le mot.

⁴¹ Les apprenants qui avaient déjà raconté l'image qui accompagne le texte, connaissent les prénoms des personnages.

2.3.2. Le langage paragrammatical

Ces « balises métalinguistiques simplifiées » (Cicurel, 1994 :6) guident les apprenants pour trouver la forme correcte des énoncés en langue cible, surtout dans la classe d'EB1 où les apprenants n'ont pas encore acquis la terminologie grammaticale. Mais cela n'empêche pas l'enseignant de se référer à la norme sans faire de commentaires métalinguistiques pour tenter de « rationaliser » le jugement de grammaticalité, d'où l'usage des catégories linguistiques simplifiées comme : *on dit / on ne dit pas*.

Extrait 45

Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

163 Mahdi : le garçon il regarde la fille

164 P : les enfants on ne peut pas dire le garçon il on dit le garçon regarde directement d'accord [...]

Dans cet extrait, l'enseignante commente l'énoncé de l'apprenant en expliquant la forme correcte de la phrase en recourant à la norme, tout en utilisant un langage grammatical simplifié « on ne peut pas dire » « on dit ».

On observe fréquemment chez l'enseignant l'usage de métaphores, de termes ayant une valeur métalinguistique mais ne faisant pas nécessairement partie de la terminologie grammaticale canonique. A la dénomination grammaticale consacrée, il préfère l'énumération du paradigme, le rappel d'une forme caractéristique ou encore le geste.

Extrait 46

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

297 Mohamad : une crayon

298 P : DES crayons quand il y a beaucoup on dit quoi ?

299 As : des

Dans cet extrait, l'enseignante corrige la réponse de Mohamad et accentue la partie corrigée, puis elle explique la notion du pluriel en ayant recours à une simplification de cette notion « quand il y a beaucoup ». Les apprenants ayant déjà vu cette règle, l'enseignante leur pose la question « on dit quoi ? ».

Au lieu de dire, c'est le pluriel, l'enseignante a recours à la quantité « quand il y a beaucoup » qui est plus accessible pour les apprenants débutants que le mot « pluriel ».

Dans notre corpus, le langage paragrammatical est fréquemment utilisé par les enseignants des classes d'EB1, en raison du niveau débutant des apprenants qui n'ont pas encore acquis la terminologie grammaticale.

Extrait 47

EB1 Lycée Pilote

129 P : ELLE très bien :: Jinane + *halla´* (maintenant) si Jinane joue on dit [**Elle joue**] (*elle désigne Jinane de la main*) mais si Mahdi joue on dit IL joue

Dans cet extrait, pour expliquer l'usage des pronoms personnels à la troisième du singulier, l'enseignante a recours à la désignation des apprenants. Si c'est une fille, on dit elle et si c'est un garçon, on dit il joue.

En utilisant un langage grammatical simplifié, l'enseignant tient compte de l'ensemble des connaissances métalinguistiques que possèdent les apprenants, ce que Cicurel appelle le « *patrimoine métalinguistique* » (Cicurel, 1985 :59). Pour expliquer un fait syntaxique, l'enseignant ne peut utiliser des catégories métalinguistiques totalement inconnues des apprenants, à moins qu'il ne les explicite au préalable. C'est que l'usage des procédés métalinguistiques a pour but d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux l'utiliser. En effet, tout au long des corpus analysés, nous trouvons des séquences latérales vouées au traitement d'un problème formel lié à la langue.

3. Les énoncés inachevés

« *L'analyse des discours à visée didactique ne peut faire l'économie de la prise en compte de la dimension de l'autre* » (Cicurel, 1994a : 13). On enseigne toujours à quelqu'un et c'est en fonction de son identité et de son niveau que le professeur construit son discours d'enseignement. Les interactions sont co-construites par les participants et cela implique leur collaboration. Quel que soit le niveau des connaissances langagières des apprenants, le locuteur compétent ne peut mener une activité sans la participation et la collaboration des élèves à l'enjeu communicatif.

Pour pousser les apprenants à intervenir, l'enseignant a recours à plusieurs procédés parmi lesquels l'énoncé inachevé. Notre observation des interactions didactiques dans les classes de français langue seconde au Liban- Sud a révélé qu'un niveau de compétence divergent entre les différents interactants donne lieu à une utilisation fréquente de l'achèvement interactif pour surmonter différents problèmes. En effet, sur le plan quantitatif, les achèvements interactifs sont plus fréquents dans les classes d'EB1 que dans les classes d'EB6.

3.1. Origine des énoncés inachevés

L'analyse de notre corpus nous a montré que les apprenants, comme l'enseignant, peuvent être à l'origine des énoncés inachevés.

a. L'enseignant a recours à l'achèvement interactif à la suite d'une panne lexicale ou grammaticale dans le discours d'un apprenant. Il prend l'initiative de cette stratégie pour inciter l'apprenant à prendre la parole. Ce premier type d'achèvement interactif est illustré par l'exemple suivant :

Extrait 48

EB6 Lycée Pilote

359 **Moussa** : travé

360 **P** : [j'ai...] (*elle désigne Moussa*)

361 **Moussa** : travé

362 **P** : travé ?

363 **Am** : travailler

364 **Haidar** : j'ai + j'ai trouvé

365 **P** : J'AI TROUVE

Dans cet extrait, il s'agit de produire la phrase « j'ai trouvé le mot novembre ». A la suite de la réponse inadéquate de Moussa, l'enseignante a recours à l'achèvement interactif pour demander à Moussa de corriger sa réponse mais ce dernier répète la même réponse, ce qui pousse l'enseignante à répéter la réponse de Moussa sur un ton interrogatif, qui marque sa désapprobation. Et c'est en 364 que Haidar donne la bonne réponse « j'ai trouvé », alors l'enseignante répète la bonne réponse en l'accentuant.

b. L'enseignant réagit à l'énoncé inachevé d'un apprenant par un autre du même genre pour inviter ce dernier à poursuivre et à trouver la bonne réponse.

Extrait 49

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

204 **P** : le tableau qu'est-ce qui est écrit sur le tableau ?

205 **Maha** : la... (*Elle hésite*)

206 **P** : la quoi ? La...

207 **Ali**: classe

208 P : classe [...]

L'objectif de l'activité didactique dans laquelle s'inscrit cet exemple est de dénommer en langue cible les objets de la classe dessinés sur un poster. Dans l'extrait, l'enseignante demande ce qui est écrit sur le tableau dessiné sur le poster. Maha lit l'article défini « la » mais n'arrive pas à déchiffrer le mot « classe ». Alors l'enseignante a recours à la question « la quoi ? » puis à l'achèvement interactif, d'où la réponse d'Ali qui complète l'énoncé commencé par l'enseignante : « classe ».

c. L'enseignant a recours à l'achèvement interactif pour inciter les apprenants à répéter un savoir récemment acquis et qui a fait l'objet d'une longue séquence explicative :

Extrait 50

EB6 Kfarrouman

459 P: mais M A I S?

460 Fatima: mais M A I S

461 P : qu'est-ce que c'est ?

462 Ali : verbe ?

463 P : non

464 Zeina : verbe ?

465 P : mais ou et donc or ni car

466 Hala : mais ? + mais ou est ?

467 P : ou et donc qu'est-ce que c'est ? ++ Ce sont des... conjonctions de coordination

468 As : conjonction de coordination

469 P : conjonction... + de... coordi

470 Af : coordination

471 P : coordination

Dans cet exemple, l'objet de l'activité est de connaître la nature de « mais ». Après deux réponses incorrectes, l'enseignante cite les autres conjonctions, mais les apprenants ne les ont pas reconnues, alors elle donne la réponse adéquate et elle a recours à l'achèvement interactif pour que les élèves répètent la réponse et la mémorisent.

d. Le recours à l'achèvement interactif peut se faire pour attirer l'attention de l'apprenant sur une erreur commise dans sa réponse précédente :

Extrait 51

EB6 Lycée Pilote

15 P : DE QUI ON A PARLE hier ?

16 Haidar : Pierre Larousse ++ madame à Pierre Larousse

17 P : *eih* (oui) [**réponds juste on a parlé...**] (*Elle pointe l'index vers Haidar et le bouge en mouvement saccadé à chaque syllabe*)

18 Haidar : on a parlé à à larousse

Dans cet exemple, l'enseignante a recours à l'achèvement interactif pour attirer l'attention de Haidar sur l'erreur dans la construction de la réponse : d'abord, on commence la réponse par « on a parlé ». C'est ce que Haidar retient de l'intervention de l'enseignante puisqu'il reprend la même faute « à Larousse » (à la place de « de »). Ce qui oblige l'enseignante à changer de stratégie dans la suite de la classe.

3.2. La structure des énoncés inachevés

Sur le plan interactionnel, l'achèvement interactif constitue une séquence plus ou moins complexe, formée, le plus souvent, de trois éléments constitutifs qui se succèdent :

- a) l'énoncé inachevé de l'enseignant
- b) l'énoncé de l'apprenant destiné à achever l'énoncé de l'enseignant
- c) répétition de l'énoncé (b) par l'enseignant qui évalue la réponse et poursuit.

Extrait 52

EB1 Lycée du martyr Bilal Fahs

282 P : oui + quoi encore ? + De la...pein...

283 Chadi : ture

284 P : ture de la peinture

Cet exemple est extrait du même cours que l'exemple précédent. Chadi, désigne la peinture, mais il ne sait pas comment la dénommer, alors l'enseignante lui vient en aide en amorçant une dénomination, ce qui se révèle efficace puisque Chadi achève l'énoncé de l'enseignante, qui répète la syllabe manquante et reprend le syntagme en entier « de la peinture ».

Cette structure peut devenir plus complexe si les apprenants n'achèvent pas immédiatement l'énoncé de l'enseignante par une réponse adéquate, ce qui donne lieu, le plus souvent, à un auto-achèvement, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 53

EB1 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

100 P : oui ce sont des quoi ?

101 As : des tables

102 P : des...

103 As : tables

104 P : des...+ pupitres des pupitres ce sont DES...

105 As : pupitres

Dans cet extrait, l'objet de l'activité est de dénommer en français les objets de la classe. L'enseignante désignant les pupitres pose, en 100, la question « ce sont des quoi ? ». Les apprenants ne donnant pas la réponse souhaitée par l'enseignante, celle a recours à l'achèvement interactif, mais les apprenants répètent leur première réponse, ce qui oblige l'enseignante à achever elle-même son énoncé.

3.3. La nature des énoncés inachevés.

Sur le plan linguistique, les énoncés inachevés se caractérisent par des ruptures syntaxiques. Il leur manque soit un mot, soit un syntagme, soit une syllabe (surtout dans les classes d'EB1). D'un point de vue perceptif, ces énoncés restent dans la plupart des cas suspendus, c'est-à-dire non terminés au niveau intonatif.

-achèvement d'une syllabe

Extrait 54

EB6 Zebdine

73 Mayssa : une épizère

74 P : une épi...

75 As : cière

76 P : CIERE [...]

Dans cet exemple, l'achèvement interactif porte sur la syllabe que l'apprenante, Mayssa, a mal prononcée dans le tour précédent. Mais l'achèvement et la correction de la syllabe sont accomplis par plusieurs apprenants et l'enseignante répète « CIERE » avec emphase.

L'achèvement interactif d'une syllabe est très fréquent dans les classes d'EB1 soit pour corriger la prononciation, soit pour aider les petits apprenants à trouver le mot, suite à une panne lexicale.

Extrait 55

EB1 Lycée Pilote

505 P : Mahdi lis

506 Mahdi : Yasmine joue

507 P : c'est quoi ça ? (*Elle indique le titre avec la règle qu'elle avait à la main*) + l'E...

508 Mahdi : L'ECOLE

Dans cet exemple, à la demande de l'enseignante, Mahdi commence à lire le texte sans lire le titre. La question de l'enseignante interrompt la lecture de Mahdi et lui rappelle la lecture du titre « c'est quoi ça ? ». La pause indique une attente de réponse de la part de Mahdi, mais ce dernier ne réagit pas, c'est alors que l'enseignante a recours à l'achèvement interactif, elle prononce la première syllabe et Mahdi lit le mot en entier avec emphase et poursuit sa lecture sans fautes.

-achèvement d'un mot :

Extrait 56

EB6 Kfarrouman

222 P : c'est la même...+

223 As : chose

224 P : oui

Dans cet exemple, l'achèvement porte sur un item lexical. Il s'agit d'un commentaire sur le féminin et le masculin du mot « secrétaire », dont l'orthographe ne change pas selon le genre. Sur le plan quantitatif, les achèvements interactifs d'un item lexical sont le plus nombreux (41 sur un total de 89, presque la moitié des achèvements). Cela montre les efforts que les enseignants déploient pour faciliter l'acquisition des savoirs.

- achèvement d'un syntagme (le plus souvent un syntagme nominal ou prépositionnel, rarement un syntagme verbal)

Extrait 57

EB1 Lycée Pilote

34 As : Batoul joue

35 P : joue + à ...

36 As : à l'élastique

Dans cet extrait, la demande d'achèvement porte sur un syntagme nominal « l'élastique », mais les apprenants répètent la préposition « à » et complètent la phrase : « à l'élastique ». L'enseignante a recours à l'achèvement interactif pour compléter la phrase en utilisant le mot un peu difficile « élastique ».

Extrait 58

EB1 Lycée pilote

237 P : [...] que [**fait-ELLE**]? (*Elle désigne Kifaya*)

238 Ghandour : Kifaya

239 P : non je n'ai pas dit Kifaya moi je dis elle j'ai dit elle + elle

240 Rayane : elle

241 P : que fait-elle ? Qu'est-ce que vous répétez ?

242 Rayane : elle

243 P : elle...

244 Rayane : joue à l'élastique

245 As : à l'élastique

246 P : répétez tout le monde

L'objectif de l'activité est d'apprendre à faire une phrase avec le pronom personnel « elle » au lieu du nom propre. Après la bonne réponse de Rayane en 242 « elle », l'enseignante utilise l'achèvement interactif pour inciter Rayane à compléter sa phrase par un syntagme verbal, c'est ce que cette dernière fait. Ici, l'évaluation positive prend la forme d'une demande de répétition de la réponse par tout le monde : « répétez tout le monde ».

3.4. Les fonctions des énoncés inachevés.

Dans l'analyse de notre corpus, nous avons repéré plusieurs fonctions de l'achèvement interactif :

- il sert à inciter les apprenants à prendre la parole, il a la valeur d'une sollicitation, on peut donc parler d'une fonction communicative des achèvements, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 59

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

01 P : vous avez demandé hier + de faire une lecture + à la maison + n'est ce pas ? plus + oui + relever ...

02 Amine : relever les mots du paratexte

03 P : relever les éléments du paratexte

Dans cet extrait, l'enseignant, tout en faisant le tour de la classe pour signer les devoirs des élèves, rappelle la consigne et l'objet du cours. Les pauses multiples dans son discours sont dues au fait que l'enseignant parlait tout en regardant les cahiers des apprenants. Il a recours à l'achèvement interactif pour inciter les élèves à s'exprimer en langue cible et à les impliquer dans l'interaction.

- Les achèvements interactifs servent à mémoriser un mot nouveau en langue que les apprenants avaient déjà émis en langue maternelle, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 60

EB6 Lycée Pilote

189 P : il est *mīt* (mort) non il est mort c'est pas il est *mīt* il est...

190 As : mort

L'enseignante avait demandé aux apprenants ce que représentait l'année 1875 (année de la mort de Pierre Larousse), elle voulait faire produire le mot « mort », mais les apprenants ont répondu en arabe « mit ». Dans cet extrait, l'enseignante répète le mot « mit » avec une évaluation négative « non » et donne l'équivalent de ce mot en langue cible « mort » et demande aux apprenants de répéter ce mot pour le mémoriser.

L'achèvement interactif facilite l'accès à des éléments en langue cible surtout dans les classes de EB1 quand il s'agit de l'achèvement d'une syllabe :

Extrait 61

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

99 P : de la

100 Lara : de la

101 P : pein...

102 Lara : peinture + une règle

Dans cet extrait, pour aider Lara à trouver en langue cible le mot peinture, l'enseignante a recours à l'achèvement interactif qui s'avère efficace, puisque Lara achève la réponse et continue à énumérer les objets du poster, en français.

Dans les deux cas précédents, l'achèvement interactif a donc une valeur acquisitionnelle.

- l'achèvement interactif prend aussi une valeur évaluative :

Extrait 62

EB6 Lycée Pilote

205 Moussa : non cinquante cinq

206 P : cinquante...

207 Am : cinquante cinq

208 P : cinquante...

209 As : cinquante cinq

L'achèvement interactif intervient ici à la suite de la réponse inadéquate de Moussa en 205 « cinquante cinq » (au lieu de cinquante huit que l'enseignante avait déjà émis en langue maternelle). Il sert à attirer l'attention des apprenants sur l'erreur dans leur réponse, il a donc une fonction évaluative.

Le choix de l'énoncé inachevé dans l'interaction didactique est une stratégie à laquelle tous les enseignants observés ont eu recours. Dans les classes de 6^{ème}, ce procédé amène les élèves à faire un travail de sélection et de choix d'ordre paradigmatique. Or, pour faire ce choix il faut avoir acquis un certain bagage linguistique et grammatical, ce qui est supposé être le cas de ces apprenants en fin de cycle primaire. Mais, nous avons remarqué que ce n'est pas le cas de tous les apprenants surtout dans les écoles publiques, qui passent un temps énorme à chercher la suite d'un mot ou d'un énoncé, et que l'achèvement interactif aboutit à un auto-achèvement.

Les apprenants en classe d'EB1, sont à leurs débuts dans l'apprentissage du français, d'où les demandes fréquentes d'achèvements d'une syllabe. Et la plupart des énoncés inachevés ont une fonction de mémorisation immédiate. Ils incitent à la prise de parole et favorisent l'échange.

Les exemples étudiés révèlent différentes formes d'énoncé inachevé. La taille de l'énoncé inachevé varie linguistiquement. Il peut contenir un syntagme nominal ou verbal, comme il peut être une préposition ou une syllabe. Du point de vue prosodique, l'énoncé inachevé se caractérise par une montée mélodique, suivie d'une courte pause, qui joue le rôle d'appel à l'achèvement de l'énoncé inachevé syntaxiquement et/ ou prosodiquement.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les stratégies communicatives d'enseignement monolingues les plus récurrentes utilisées par les enseignants de français langue seconde dans les écoles publiques et privées au Liban-Sud. Les enseignants ont eu recours à des stratégies de réduction surtout dans les classes de CP où les apprenants sont encore des débutants. Parmi ces stratégies, nous trouvons le recours au métalangage implicite ou le langage paragrammatical qui facilite la compréhension du fonctionnement de la langue cible. D'autre part, les procédés métalinguistiques explicites qui relèvent de la stratégie d'amplification, comme la définition et la reformulation, sont présents dans la plupart des classes et remplissent des fonctions essentiellement acquisitionnelles.

Quant à la stratégie de sollicitation, elle constitue l'une des caractéristiques les plus importantes de la communication en classe de langue étrangère. Dans la situation d'enseignement/ apprentissage étudiée, les formes des questions varient selon le profil des enseignants (débutants/chevronnés), la nature de l'activité didactique, et le niveau des apprenants (CP/6^{ème}).

Enfin, l'achèvement interactif relève des stratégies de facilitation les plus utilisées par les enseignants surtout dans les classes de CP.

A travers l'analyse de ces stratégies, nous avons mis l'accent sur le rôle informateur de l'enseignant sans pour autant négliger les deux autres fonctions d'animation et d'évaluation qu'il remplit. Toutefois, les enseignants n'ont pas seulement recours à des stratégies monolingues, mais le contexte alloglotte dans lequel ils se trouvent, implique le recours à des stratégies communicatives bilingues qui feront l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 5

Les stratégies d'enseignement bilingues ou le recours à l'alternance codique

Introduction

Malgré les représentations qui stigmatisent fortement la présence de L1 en classe de L2 et qui circulent largement dans l'ensemble du corps social et à l'intérieur même des institutions et organismes d'enseignement, l'ordinaire des classes fait apparaître des occurrences importantes de celle-ci, tout particulièrement dans les contextes alloglottes, comme le contexte scolaire libanais. Dans cet environnement, et plus précisément dans la région de Nabatieh, où le français est rarement présent hors du lieu d'enseignement⁴², l'arabe langue maternelle est très majoritairement partagée par l'ensemble des apprenants et elle est également, le plus souvent, la langue première du professeur⁴³.

En dehors d'une prescription méthodologique forte, qui prévaut toujours actuellement au Liban, ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu dans les écoles publiques : maîtres d'accepter ou non la présence de la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants. Par contre, dans les écoles privées, le recours à la langue maternelle des apprenants est strictement interdit par l'institution qui exerce une grande pression sur les enseignants quant à l'usage de l'arabe.

En effet, dans les écoles publiques, le volume occupé par la langue de scolarisation qui est aussi, dans les classes observées, la langue première de la majorité des apprenants, à savoir l'arabe, est très grand. Et à travers les observations des données recueillies, nous nous sommes aperçue d'une part que les passages de la langue cible à la langue maternelle des apprenants sont très fréquents dans le parler des enseignants enregistrés, quel que soit leur degré de bilinguisme et quelle que soit leur méthodologie d'enseignement, et d'autre part que l'emploi de deux codes ne peut être limité à une stratégie d'enseignement, mais qu'il doit être

⁴² Voir chapitre 1, les manifestations de la francophonie dans le département de Nabatieh.

⁴³ A l'exception des enseignants natifs au Lycée Franco-Libanais.

analysé avant tout – au –delà du cadre strictement pédagogique- comme une stratégie communicative à part entière.

Dans ce chapitre, nous présenterons les formes et les fonctions que prend cette stratégie dans les transcriptions des classes de français observées, tout en soulignant les variations quantitatives significatives de son usage selon plusieurs paramètres.

1. La stratégie d'appui⁴⁴

Rappelons d'abord que l'alternance codique qui est l'usage de deux langues par l'enseignant dans une classe de langue étrangère, relève de la stratégie d'appui défini par Causa (1996 :115) comme « *l'utilisation de la langue du public par l'enseignant* ».

L'utilisation de la langue maternelle dans des situations d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère en contexte alloglotte est présente chez les enseignants et chez les apprenants, mais les deux emplois se situent à deux niveaux différents. D'une manière générale, chez les apprenants, le recours à la langue maternelle tient principalement à un manque de maîtrise en langue cible. Elle intervient donc pour résoudre un problème de communication. En revanche, chez l'enseignant, l'emploi d'une autre langue a pour but de résoudre principalement un problème pour l'autre et non pas pour soi-même. Elle vise donc à anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en langue cible pour les apprenants (évaluation). Autrement dit, avec la stratégie d'appui, l'enseignant ne se sert pas d'une réduction, ni d'une amplification dans la langue qu'il enseigne, mais, pour faciliter l'accès à la langue cible, il emploie l'autre code qui circule dans la classe.

2. Pourquoi les enseignants alternent-ils les langues en classe ?

La première question qui se pose est celle d'essayer d'expliquer pourquoi la langue maternelle, dont l'usage n'est pas spécifiquement encouragé par la tendance méthodologique majoritaire et qui jouit d'une image défavorable⁴⁵ chez les apprenants et les enseignants, occupe une place importante dans les classes observées.

⁴⁴ Comme nous l'avons déjà dit au chapitre 2, nous avons emprunté ce terme à Causa (2002).

⁴⁵ L'usage de la LM en classe de L2 est mal perçu au Liban et il est toujours associé au manque de compétence en langue cible.

Cet usage peut être dû soit à des facteurs externes⁴⁶ à la classe et qui concernent essentiellement la formation et la compétence des enseignants ; soit à des facteurs internes et qui sont plus étroitement liés à l'interaction didactique. Les alternances codiques peuvent être une manière de transmettre les messages importants sur la langue à apprendre (explications, règles, consignes) (Kramsch, 1991); elles insistent sur le contenu émotionnel du message (surtout dans les classes d'EB1), cet emploi renforce le rapport interpersonnel entre l'enseignant et les apprenants, ces valeurs ne pouvant être encore assurées en langue cible qui reste « *un code dénué de connotations affectives, sociales et culturelles* » (D.L. Simon, 1988 : 257). Les alternances codiques marquent donc, selon les termes de D. Moore (1996 : 104-105), le passage de la relation pédagogique à la relation personnelle, voire à une conversation authentique entre l'enseignant et les apprenants ; enfin le recours à la langue maternelle des apprenants peut être un moyen d'affiner et de nuancer la connaissance du fonctionnement de la langue cible.

Ensuite, le fait que cette langue soit **partagée** au même titre et avec un haut degré de compétence par l'ensemble des apprenants et, dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire de la classe renforce sans doute son usage. Ce facteur est accentué par **l'artificialité de la situation scolaire** d'enseignement- apprentissage des langues, également soulignée par nombre d'enseignants (Castellotti et de Carlo, 1995), qui ne tend pas à favoriser une pratique communicative de la langue cible (Castellotti, 2001 :50).

Cette stratégie est presque absente dans les classes des écoles privées puisque l'usage de la langue maternelle est interdit par l'institution. Mais dans les écoles publiques, l'usage de l'arabe est fréquent et l'alternance codique remplit plusieurs fonctions.

L'analyse de notre corpus nous a montré que l'usage de l'alternance codique varie non seulement en fonction des écoles (publiques/ privées) mais aussi selon les profils des enseignants : débutants/ chevronnés. En effet, nous avons relevé 13 instances d'alternances codiques dans le discours de Wafaa, 24 dans le discours de Tharwate, tandis qu'elles sont beaucoup plus fréquentes dans le discours de Aida et de Joumana, elles apparaissent, à peu près, dans plus de la moitié de leurs tours de paroles, et dans chaque tour, nous avons

⁴⁶ Nous nous limitons ici aux facteurs qui concernent notre étude.

répertorié plusieurs formes et plusieurs fonctions des alternances codiques, ce qui n'est pas le cas pour Wafaa et Tharwate.

L'usage des AC varie aussi selon le niveau des apprenants : alors que dans les classes d'EB1, cette stratégie est rarement utilisée par les enseignants, son usage est plus fréquent dans les classes de 6^{ème}.

3. Quelles sont les formes et les fonctions des alternances codiques dans notre corpus ?

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'usage des alternances codiques par les enseignants est très fréquent dans les écoles publiques. Dans notre corpus, l'alternance codique apparaît sous les formes⁴⁷ suivantes :

- Les équivalences métalinguistiques.
- Les activités de reprises : répétitions, reformulation
- Le parler bilingue : exclamations, incises, Alternance codique pure.

3.1. Les équivalences métalinguistiques

Les équivalences métalinguistiques en alternance codique représentent la catégorie quantitativement la moins importante dans nos transcriptions. Elles se font par le biais de « verbes métalinguistiques » selon les termes de Rey-Debove (1978, 1997 : 180) pour laquelle :

« Les verbes métalinguistiques sont engagés dans deux types essentiels de prédication, celles qui expriment la relation entre les signes et les choses, et celles qui expriment la relation entre les signes et les personnes, le signe étant le médiateur entre les personnes et le monde. Mais ils servent aussi à parler du langage en soi, signe dans un système, analyse du signe. On peut donc concevoir des relations SIGNES- CHOSES, SIGNES- PERSONNES et SIGNES- SIGNES [...] »

Dans notre étude, nous avons appelé verbes métalinguistiques ceux qui expriment le troisième type de relation, à savoir signe – signe et dont la forme la plus fréquente est : X est Y, X renvoyant au signe dans la langue cible et Y renvoyant, dans ce cas, au signe correspondant dans la langue maternelle des apprenants. Les équivalences métalinguistiques montrent, selon Causa (2002 :133) « une haute densité métalinguistique signalée par la relation autonymique qui s'établit entre les deux signes (qui sont grammaticalement le sujet et l'objet direct du verbe) et une forte densité lexicale affichée par la présence des verbes métalinguistiques ».

⁴⁷ La terminologie des catégories ainsi que leur définition ont été empruntées de l'étude de Causa (2002).

3.1.1. Les équivalences métalinguistiques introduites par un verbe

Les équivalences métalinguistiques servent à des explications sémantiques d'items lexicaux ou des syntagmes qui font obstacles à la poursuite de l'interaction.

Dans notre corpus, les équivalences métalinguistiques se réalisent :

- soit par le biais du verbe **ya'ni⁴⁸** qui se traduit par le verbe « signifier » ou « vouloir dire ».
- Soit par le biais du présentatif « c'est ».

Extrait 1

EB6 Kfarrouman

82 Am : demoiselle **shū ya'né** (que veut dire) nouveau métier ?

83 P : nouveau métier **ya'né méhné jdīdé** (signifie nouveau métier)

Dans cet exemple, suite à une question de la part de l'apprenant sur le sens de nouveau métier, l'enseignante traduit littéralement le syntagme nominal et établit une équivalence métalinguistique au moyen de **ya'né**. La compréhension du « nouveau métier » est essentielle pour la suite de l'activité didactique en cours puisqu'il s'agit de classer les métiers en « vieux métiers » et en « nouveaux métiers ».

Extrait 2

EB6 Zebdine :

163 P : concierge **ya'né natour** (signifie, est égal à natour)

Dans cet exemple, extrait du cours d'orthographe en EB6 Zebdine, l'enseignante, après avoir obtenu une réponse sur le féminin du mot concierge, répète celui-ci puis le traduit en arabe.

Les équivalences métalinguistiques peuvent aussi être introduites par l'opérateur d'équivalence « c'est » :

Extrait 3

EB6 Kfarrouman

412 P : très bien + doigt et doit

413 Houssam : demoiselle doigt **l'osba'** (le doigt)

414 P : Houssam

415 Zeina : demoiselle doigt **l'osba'** (le doigt)

⁴⁸ Ce verbe se prononce « ya'ni » en arabe classique et « ya'né » en arabe libanais.

416 P: le premier doigt c'est *l 'osba'* (le doigt)

Pour expliquer les homonymes, l'enseignante demande aux apprenants de relever les mots qui ont la même prononciation et de les expliquer. Houssam et Zeina traduisent le mot « doigt » en arabe, et pour préciser de quel [dwa] il s'agit, l'enseignante répète l'équivalence métalinguistique déclenchée par les apprenants et l'introduit par le présentateur « c'est » qui établit une identification sémantique complète entre l'item lexical en langue cible et l'item lexical en langue maternelle.

3.1.2. Les équivalences métalinguistiques avec ellipse du verbe

Les équivalences métalinguistiques ne se réalisent pas seulement au moyen des verbes métalinguistiques, mais elles peuvent aussi apparaître avec ellipse du verbe. En effet, nous avons repéré des cas où ces verbes sont sous-entendus. Le premier cas observé est lorsque l'enseignante procède à une activité focalisée sur la compréhension écrite ou orale d'un texte suivi d'une mise au point du vocabulaire nouveau.

Extrait 4

EB6 Kfarrouman

487 P : le premier son + qu'est-ce que c'est ? C'est un...

488 Am : demoiselle c'est un =

489 P : ma ta sa mon ton son

490 As : demoiselle adjectif possessif

491 P : adjectif possessif ++ quelle personne ?

492 As : troisième personne

493 P : troisième personne du... ? du

494 As : du pluriel

495 P : du singulier + son cahier *daftaru* (son cahier)

L'activité didactique dans laquelle s'inscrit cet extrait est l'explication des homonymes. Les élèves identifient les termes identiques dans chaque phrase et l'enseignante leur demande la nature ou le sens de chaque mot. Dans cet exemple, l'enseignante leur pose une question sur la nature de « son » ; mais percevant leur hésitation elle les aide en énumérant les adjectifs possessifs sans préciser leur nature. Elle demande ensuite une précision sur la personne « quelle personne ? » et enfin sur le nombre, elle corrige la réponse des apprenants puis elle recontextualise l'adjectif possessif « son cahier » et répète le syntagme nominal en arabe pour

expliquer la correction du nombre de l'adjectif qu'elle a faite (c'est un seul cahier à lui et non pas plusieurs cahiers).

Le deuxième cas où les équivalences métalinguistiques se réalisent, dans le discours de l'enseignante avec une ellipse du verbe, c'est quand celui-ci a déjà été énoncé par un apprenant dans le tour précédent, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 5

EB1 Lycée Pilote

167 P : [...] toi là – bas + lève toi + avec qui joue Samir ? ++ Qu'est-ce qu'on répète ?
Comme tes amis

168 As : Samir joue avec Mahdi

169 P : avec avec

170 Kifaya : avec *ya' né tnayneton* (c'est-à-dire tous les deux)

171 P : *ma' ba'don* (ensemble) avec [...]

Dans cet exemple, extrait du cours de lecture et d'expression orale au lycée Pilote, l'objectif de l'activité est d'apprendre à construire une phrase en utilisant la préposition « avec ». L'enseignante demande à Batoul (qui n'est pas nommée ici, mais elle l'est dans la suite de la transcription) de répondre à la question « avec qui joue Samir ? » mais Batoul ne répond pas, alors l'enseignante lui donne une piste en lui demandant de répéter ce que les autres apprenants avait déjà répondu ; puisque l'enseignante avait déjà posé la question à deux autres apprenantes (Kifaya et Zeina). Batoul ne répondant pas toujours, plusieurs apprenants répètent la réponse de l'enseignante et dans le tour suivant, celle-ci insiste sur le mot à apprendre « avec, avec ». Kifaya prend l'initiative d'expliquer ce mot-clé en arabe : « avec ya'né tnayneton » (avec « c'est-à-dire tous les deux), l'enseignante accepte le changement de code et lui corrige sa réponse sans la répétition du verbe métalinguistique « signifier » : « ma' ba'don (l'un avec l'autre) avec ».

Le troisième cas où le verbe métalinguistique est sous-entendu, quand l'enseignante répète et corrige une réponse inadéquate d'un apprenant. Considérons, à ce titre, les deux extraits suivants tirés de la transcription de la classe EB6 au Lycée Pilote :

Extrait 6

EB6 Lycée Pilote

338 Amal : Madame ***la'ayta*** (je l'ai trouvé)

339 P : ***la'ayta***(je l'ai trouvé) qu'est-ce que je dis ? ***'iltīlē la'ayta shū b'ūl *** (tu m'as dit je l'ai trouvé qu'est-ce que je dis) en français ? ++ j'ai... ++ ***shū ya'ni la'ayta ya Amal*** (qu'est-ce que ça veut dire je l'ai trouvé, Amal)

340 Am : j'ai cherché

341 P : j'ai cherché ***fattashēt 'alayha*** (je l'ai cherché)

Dans cet extrait, suite à une recherche d'un mot dans le dictionnaire, l'apprenante Amal trouve le mot recherché, qui est le mot novembre, elle le signale à l'enseignante, en 338, en arabe, sa langue maternelle : « **Madame la'ayta** » (je l'ai trouvé). L'enseignante répète la réponse de l'apprenante en arabe et lui demande de redire son énoncé en français, celle-ci répond par « j'ai cherché », qui est une réponse inadéquate. L'enseignante répète alors cette réponse inadéquate de l'apprenante et l'explique dans la langue maternelle de celle-ci : « **j'ai cherché *fattashēt 'alayha*** ».

Extrait 7

EB6 Lycée Pilote

346 P : vous vous avez cherché et maintenant qu'est-ce que vous avez fait ?

347 Moussa : cherchez vous trouvez

348 P : cherchez vous trouvez ***dawwér betlé'é***

Cet extrait se situe après l'extrait précédent. Pour aider les apprenants à trouver le mot « j'ai trouvé », l'enseignante cite « le proverbe : cherchez vous trouvez », elle le contextualise en l'appliquant à la situation de la classe : « vous, vous avez cherché » et demande ensuite aux apprenants de lui dire le résultat de leur recherche. Mais Moussa ne fait que répéter le vieil adage cité plus haut, ce qui incite l'enseignante à expliquer celui-ci en arabe : cherchez vous trouvez ***dawwer⁴⁹ betlé'é***.

Le dernier cas où le verbe métalinguistique est sous-entendu, c'est quand l'enseignante pose la question et y répond elle-même :

⁴⁹ « Dawwer » et « fattech » sont des synonymes, mais le premier appartient au dialecte libanais tandis que le deuxième relève plutôt de l'arabe écrit, et les deux peuvent être utilisés à l'oral mais « dawwer » est plus utilisé au Liban-Sud.

Extrait 8

EB6 Deir Zahrani

234 P : [...] qui pétillent de malice et brillent dans son visage + que veut dire brillent dans son visage ? + *byelma'o bi wijja* (brillent dans son visage) [...]

Cet exemple est extrait du cours de production écrite au Lycée officiel de Deir Zahrani. L'enseignante faisait le portrait physique de Cherine, une apprenante présente en classe. Elle décrivait ses yeux « qui pétillent de malice et brillent dans son visage ». Elle avait déjà expliqué l'expression « pétillent de malice » là elle la répète et ajoute « brillent dans son visage ». Elle demande aux élèves une explication sémantique de cette phrase, mais les apprenants ne réagissent pas, alors elle donne elle-même la réponse en arabe.

Les extraits commentés dans ce paragraphe sont tirés d'activités ciblées essentiellement sur le lexique. Ce point permet de distinguer ces séquences des activités de reprises, notamment des répétitions qui, elles, ont été repérées dans des activités pédagogiques différentes sans qu'aucune trace verbale environnante ne puisse faire penser à la mise en œuvre d'équivalences métalinguistiques.

3.1.3. Origine des équivalences métalinguistiques

Les équivalences métalinguistiques peuvent être auto-déclenchées quand c'est l'enseignant qui les utilise spontanément dans son propre discours sans que l'apprenant l'ait demandé explicitement, ou sans que ce dernier l'ait indirectement provoqué- ou hétéro- déclenchées- quand le recours à ce procédé en alternance codique est provoqué directement par l'apprenant. Toutefois, on remarque que le premier cas de figure est le plus fréquent dans les données recueillies. Une explication à cela peut être le fait que l'enseignant, lorsqu'il veut s'assurer que le mot nouveau a été bien compris, demande aux apprenants la correspondance dans la langue maternelle, ce qui s'avère possible grâce à la situation d'enseignement/apprentissage observée. Dans ce cas, l'équivalence a une valeur préventive qui permet d'ailleurs aux apprenants de ne pas enfreindre le contrat didactique de leur propre initiative.

A. Les équivalences métalinguistiques auto-déclenchées.

Les équivalences métalinguistiques auto-déclenchées essentiellement dans les cas suivant :

- a. Lorsqu'il s'agit d'un élément important qui fait partie d'une nouvelle activité et qui pourrait créer des problèmes. C'est le cas de l'extrait 3 cité plus haut, où l'enseignante annonce le début d'une nouvelle activité pédagogique « la dictée » et demande aux

élèves de mettre des feuilles devant eux « mais des feuilles propres ya‘né ndifé* ». En effet, la feuille propre influence la clarté de l’écriture et par conséquent la note des apprenants. Cette importance apparaît aussi dans le fait que l’enseignante répète la consigne deux fois en 24 et en 168.

- b. Lorsqu’il s’agit d’un mot ou d’une expression jugé difficile, comme l’exemple 2, où l’enseignante, après avoir obtenu une réponse de la part des apprenants concernant le féminin du mot concierge, l’explique en arabe, puisqu’elle suppose que les apprenants ne connaissent pas ce mot.
- c. Lorsqu’il s’agit d’un mot ou d’une expression importante pour la compréhension de la suite de l’explication.

Extrait 9

EB6 Deir Zahrani

197 P : les cheveux ou bien je peux dire qui virgule + qui semblent + ne jamais connaître ++ *ya‘né ma bta‘ref* + ni peigne + ni brosse [...]

Dans cet exemple, l’enseignante, dans le cadre d’une activité de portrait physique, décrivait les cheveux d’une apprenante prise comme modèle. L’enseignante écrivait au tableau et parlait en même temps, d’où les pauses fréquentes dans son discours (cinq). Elle écrit le syntagme verbal et l’explique en arabe, puisqu’il est un élément important pour la compréhension de la suite de l’explication.

- d. Le recours à l’équivalence métalinguistique a lieu lorsque l’enseignant veut s’assurer de la compréhension après une explication en langue cible, comme dans l’exemple 6 où l’enseignante après avoir défini le mot « muletier = celui qui conduit les mules », procède ensuite à une équivalence bilingue du mot de base « muletier = baghal ». Le recours à l’équivalence métalinguistique en alternance codique dans les extraits de ce type semble redondant, c’est la raison pour laquelle nous supposons que l’enseignante y a recours dans le souci de se faire comprendre.

B. Les équivalences métalinguistiques hétéro- déclenchées.

- les équivalences métalinguistiques en alternance codique peuvent surgir suite à une question de la part de l’apprenant, comme on l’a vu dans l’exemple 1, extrait du cours d’orthographe au Lycée officiel de Kfarrouman. L’expression sur laquelle porte

l'alternance codique est un élément-pivot de l'activité didactique : il s'agit de classer les noms de métiers en « nouveaux métiers » et en « anciens métiers ». La compréhension de « nouveau métier » est donc essentielle pour que l'apprenant puisse participer activement à l'interaction. L'alternance codique a donc une fonction acquisitionnelle.

- Les équivalences métalinguistiques peuvent aussi apparaître dans une activité centrée sur le lexique, où les apprenants essaient d'expliquer la différence entre les mots comme dans l'exemple 5 que nous allons reprendre ici :

412 P : très bien + doigt et doit

413 Houssam : demoiselle doigt *l'osba'* (le doigt)

414 P : Houssam

415 Zeina : demoiselle doigt *l'osba'*

416 P : le premier doigt c'est *osba'* + et doit ?

Dans cet exemple, il s'agit d'expliquer les homonymes relevés dans l'activité précédente. Pour ce faire, les apprenants ont eu, le plus souvent, recours à leur langue maternelle. L'enseignante accepte le changement de code et répète elle-même l'équivalence métalinguistique en alternance codique, qui a ici pour fonction de légitimer la réponse des apprenants et de s'assurer que tout le monde a compris.

- les alternances codiques hétéro-déclenchées se présentent sous forme d'hétéro-corrections. Celles-ci se produisent à la suite d'une réponse inadéquate de la part des apprenants comme dans les exemples 7, 8 où l'enseignante répète la réponse émise en langue cible par les apprenants et explique cette réponse en langue maternelle, pour montrer la confusion que les apprenants font entre le mot recherché (à savoir le verbe trouver) et la réponse énoncée : « j'ai cherché ».

Les équivalences métalinguistiques en alternance codique peuvent apparaître, sous certains aspects comme une catégorie ambiguë. En effet, nous pensons qu'elles relèvent d'un procédé de traduction surtout lorsque l'enseignant ne peut –ou ne veut pas– utiliser d'autres stratégies en langue cible ; c'est ce qu'on pourrait appeler une traduction mot à mot qui s'apparente aux entrées d'un dictionnaire bilingue.

Quant à leur **fonction dominante**, l'on constate que les équivalences métalinguistiques en alternance codique, de par leur densité métalinguistique et lexicale, ont une fonction essentiellement acquisitionnelle dans la mesure où elles facilitent l'entrée et/ ou la

mémorisation de nouvelles données par la correspondance explicite qu'elles établissent entre le terme en langue cible et le terme en langue source (ou vice versa).

3.2. Les activités de reprise

Les activités de reprises en alternance codique comprennent deux opérations linguistiques : la répétition, reprise non modifiée de l'élément précédemment énoncé, et la reformulation, reprise modifiée de l'énoncé précédemment énoncé. Elles constituent la catégorie quantitativement la plus importante dans nos transcriptions.

Causa (2002 :163) considère les activités de reprise comme des « *formes intermédiaires* » puisque « *la densité lexicale qui signale la mise en œuvre des deux procédés précédemment analysés⁵⁰ est effacée (puisqu'il n'y a plus de marqueurs verbaux, ni de verbes métalinguistiques ; l'enseignant reprend ce qui peut constituer un obstacle pour les apprenants sans signaler ouvertement le passage à l'autre langue) d'autre part, la densité métalinguistique reste constitutive de ce procédé* ».

Dans l'interaction verbale, les activités de reprise visent à assurer l'intercompréhension entre les interactants. Elles marquent un temps d'arrêt dans le déroulement discursif, « *un retour en arrière sur la chaîne* » (D. Coste, 1986b :108) ; ce retour momentané à ce qui vient d'être dit doit être considéré essentiellement comme une trace de la collaboration entre les locuteurs en présence. Ainsi, M. Mittner (1987 :135) souligne que les activités de reprise sont « *le produit de l'interaction, la trace d'un constant travail d'ajustement de l'énonciateur à l'écoute de l'autre, de l'intention de dire la compréhension de l'autre* » et cela dans n'importe quelle situation de communication. Ce travail de collaboration et d'ajustement sous-entend, évidemment, un degré de contrôle plus ou moins fort du (des) locuteur (s) sur ses (leurs) productions (Coste, 1986a : 133). Le différent emploi des activités de reprises dans les différentes situations de communication tient alors principalement au degré de contrôle exercé par le locuteur sur ses productions, mais également à l'objectif visé.

L'emploi des activités de reprise dans des situations de communication exolingue vise avant tout à une intercompréhension entre le locuteur natif (LN) et le locuteur non natif (LNN) afin

⁵⁰ Il s'agit de l'équivalence métalinguistique et de la mise en correspondance bilingue. Ce dernier procédé est défini par Causa, comme « la mise en relation ou en opposition des deux langues présentes dans l'espace-classe » (Causa, 2002 :119).

d'éviter des « ratés » de la communication (blocage, interruption, incompréhensions, malentendus,...).

Cependant, ces mêmes activités « *sont les témoins de l'acquisition en cours en même temps que leur rapport à leur IL [interlangue] [...]* » (Mittner, 1987 : 135) ; elles contribuent donc à un développement de la compétence linguistique et discursive en langue étrangère. Ainsi, Vasseur (1990) parle de la répétition et de la reformulation comme de procédés d'appropriation linguistique. L'auteur souligne que la répétition d'unités lexicales, tout en relevant de stratégies différentes « *peut être la manifestation d'un effort d'appropriation du mot ou de l'expression par le candidat à l'acquisition* » (p.251).

Quant à la reformulation, elle affiche chez le locuteur non natif « [...] *à la fois le degré de compétence qu'il a atteint dans le développement de son interlangue et les efforts de convergence qu'il fait en direction de la langue du natif, autrement dit sa volonté d'apprendre* (idem, p.253) ; et chez le locuteur natif « *une volonté de coopération avec l'apprenant* » (idem, p.253).

Selon le contexte d'enseignement / apprentissage, le recours aux activités de reprise peut se faire exclusivement en LC (comme dans le corpus des écoles privées) ou bien en ayant recours à l'alternance codique (dans les écoles publiques).

Lorsque cette activité fait appel à l'alternance codique, l'enseignant dit le mot en langue cible et le réitère ensuite dans la langue maternelle des apprenants. La réplique du mot (ou de la phrase, ou encore d'une amorce de phrase) dans la LM des apprenants demande à l'enseignant un effort supplémentaire sur ses productions, ce qui nous amène à dire que dans ce type de classes les activités de reprises en alternance codique nécessitent un fort degré de contrôle.

Dans les activités de reprises en alternance codique repérées dans notre corpus, le mode de traduction n'est pas unidirectionnel, nous avons ainsi des reprises produites du français à l'arabe, mais aussi de l'arabe au français. Le premier mode étant le plus fréquent sur le plan quantitatif, notre analyse va s'y restreindre.

3.2.1. Les répétitions

A la suite de Vion (1992 : 215), nous appelons répétitions la reprise de la même séquence discursive antérieure « *reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal* ». Naturellement, sur le plan énonciatif une réitération absolue n'existe pas ; comme le souligne l'auteur :

« La séquence initiale et sa reprise constituent deux événements énonciatifs distincts. Non seulement le contexte prosodique et mimo- gestuel n'est pas le même, mais certaines coordonnées du cadre inter- énonciatif sont différentes [...] si l'énonciateur reste le même le moment de l'énonciation a changé. Il en résulte que d'un point de vue sémantique ou fonctionnel, deux énoncés successifs du même locuteur, même s'ils sont « identiques » quant aux formes linguistiques utilisées, sont nécessairement différents. Il s'agit donc d'un autre énoncé, d'un autre événement, d'un autre acte énonciatif [...] (p. 216).

Dans notre étude, les répétitions se rapprochent de ce que Lederer (1994) qualifie de traduction par correspondance et de ce que M. Cambra- Giné (1991 : 131) appelle les doublets.

A. Origine et déclenchement des répétitions

La répétition peut être auto-déclenchée c'est-à-dire que l'enseignant répète son propre discours (Vion, 1992 : 215), ou bien hétéro-répétée lorsque l'enseignant répète le discours de l'interlocuteur (ibidem). Elle peut ensuite être auto-déclenchée quand l'enseignant prend lui-même l'initiative, ou bien hétéro-déclenchée quand, à la suite de signaux verbaux et/ ou non verbaux, l'enseignant se sent dans l'obligation de réitérer ce qui vient d'être dit par lui ou par un représentant du groupe- classe. Quatre variantes sont alors à prévoir :

-auto- répétition auto-déclenchée

Extrait 10

EB6 Kfarrouman

475 P : quelle est la fonction de ce ou ?

476 Zeina : ***l moshtarak** ?* (ce qui est en commun ?)

477 P : j'aime le gâteau mais + je n'aime pas le chocolat

478 As : XXX

479 P : elle elle lie entre les phrases ***btorboṭ beyn j jumal*** (elle relie entre les phrases)

Pour expliquer la conjonction de coordination « mais », l'enseignante cite toutes les conjonctions de coordinations, mais les apprenants ne les reconnaissent pas, alors elle donne un exemple avec « ou » et demande quelle est la fonction de ce « ou ». N'obtenant

pas une réponse convenable, elle donne elle-même la réponse adéquate et répète la phrase en arabe pour s'assurer de la compréhension de l'explication.

- auto- répétition hétéro-déclenchée

Extrait 11

EB6 Lycée Pilote

09 P : on a parlé de qui ?

10 As : à Larousse

11 P : écoute bien pour répondre bien hein ? ON A PARLE DE QUI ?

12 As : de français

13 P : Ecoute lui il a dit à Larousse moi j'ai posé la question on a parlé de qui ? +++ de qui on a parlé ? * **lesh lesh tlabbaktu [huwwé 'āl innu ḥaka]*** (pourquoi pourquoi vous êtes confus ? lui il a dit qu'il a parlé) (*Elle désigne Haidar*) on a parlé à Larousse moi j'ai posé la question pour qu'il + REPONDE juste ***ma hek tayjéwéb saḥ rje'et saaltl... su'āl + 'an mīn ḥkīna*** (pour qu'il réponde juste, j'ai posé la question une nouvelle fois + de qui on a parlé ?)

Dans cet extrait, l'enseignante demandait aux élèves de faire un récapitulatif du cours précédent, mais à la question « De qui on a parlé hier ? », les élèves ont apporté deux réponses inadéquates (en 08 et en 10), ce qui oblige l'enseignante à répéter sa question quatre fois, et enfin devant le silence des apprenants, l'enseignante passe à l'arabe et commente le comportement des apprenants, puis elle fait un commentaire d'ordre métacommunicatif « moi j'ai posé la question pour qu'il + REPONDE juste » et elle répète ce commentaire en arabe, ensuite elle répète la question en arabe, à la fin du tour de parole.

Dans cet extrait les répétitions de l'enseignante sont déclenchées d'abord par les réponses des élèves et par le silence de ces derniers. L'enseignante répète sa question et ses commentaires en arabe pour s'assurer de la compréhension de ce qu'elle disait de la part des apprenants.

-hétéro-répétition auto-déclenchée et hétéro-répétition hétéro-déclenchée

Extrait 12

EB6 Lycée Pilote

313 P : [...] comment je trouve le mot ?

314 Moussa : Madame, Madame ***Awwal tlét aħrof*** (les trois premières lettres)

315 P : ***Awwal tlét aħrof*** comment je dis?

Dans cet extrait, il s'agit de chercher le mot « novembre » dans le dictionnaire, Moussa donne la réponse en arabe. La répétition de la réponse de Moussa par l'enseignante lui apporte une évaluation positive et permet à l'enseignante d'enchaîner pour demander une équivalence en français de ce syntagme nominal.

B. La distribution des répétitions

Quant à la distribution des répétitions, nous distinguons :

a. les répétitions immédiates (Mittner, 1987 : 137), à savoir celles où l'(les) élément (s) répété (s) est (sont) repris immédiatement sans qu'aucun autre élément verbal ou vocal ne soit prononcé avant sa réplique

Extrait 13

EB6 Deir Zahrani

179 P : des cheveux châains bouclés + sont toujours comment ? ++ noués + noués ou bien attachés par une :: c'est quoi ? Élastique ? * **moghghayta*** (**élastique**) oui [...]

La répétition se fait ici dans le même tour de parole sans aucune interruption d'autre nature. L'enseignante passe à la langue maternelle pour revenir immédiatement à la langue cible. Le changement de code peut s'expliquer ici par le fait que l'enseignante jugeait le mot un peu difficile à comprendre, alors elle la répète en arabe pour être sûr d'être comprise. Les répétitions immédiates sont fréquentes dans le discours de cette enseignante surtout dans la séquence où elle expliquait la consigne et les objectifs de l'activité, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 14

17 P : c'est pour réussir un portrait + pour réussir un portrait ***la yenhā l portrait ma'na w ykūn mazbūṭ w*** (pour réussir le portrait et pour qu'il soit) bien détaillé il faut suivre il faut utiliser trois sortes de verbes ***tlét anwé' men l*** verbe (trois sortes de verbes) les verbes d'action les verbes d'état premièrement [...]

Nous remarquons dans cet exemple que l'enseignante répète en arabe les mots clés de l'explication de la consigne. Le passage d'une langue à l'autre est spontané et non préparé.

- a. les répétitions contigües, c'est-à-dire celles qui se produisent d'un locuteur à l'autre, donc dans deux tours de parole successifs ou bien celles qui sont précédées d'éléments vocaux ou non verbaux (les pauses).

Extrait 15

EB6 Deir Zahrani

104 P : [...] comment on doit présenter Roudayna + ***kīf badna n'arref 'layha la :: n'arrif 'an Roudayna***(comment on doit présenter présenter Roudayna)

Dans cet extrait, la répétition de la phrase se fait après une pause indiquant l'attente d'une réponse à la question posée, la pause servant alors de marqueur non verbal.

Extrait 16

EB6 Lycée Pilote

338 Amal : Madame ***la'ayta*** (je l'ai trouvée)

339 P : ***La'ayta*** qu'est ce que je dis ? [...]

Dans cet extrait, la répétition se fait d'un locuteur à l'autre dans deux tours de parole successifs sans que d'autres éléments linguistiques s'interposent entre elles. L'enseignante répète l'énoncé de l'apprenante pour montrer sa désapprobation quant au changement de code et elle revient à la langue cible pour demander une équivalence du syntagme verbal en français.

Enfin les répétitions à distance (Mittner, ibidem) dans lesquelles l'(les) élément(s) répété (s) est (sont) précédé(s) d'autres éléments verbaux : dans ce dernier cas, la répétition peut être formulée dans le même énoncé (quand l'intervention est suffisamment longue), ou bien après d'autres interventions de l'enseignant en langue cible dans des tours de parole successifs.

Extrait 17

EB6 Lycée Pilote

253 P : [...] que veut dire consacrer ? C'est-à-dire il restait ++ nuit et jour à + écrire + à faire nuit et jour ***ya'ni*** (c'est-à-dire) il n'a rien fait que le dictionnaire vingt trois ans ***shū ma'nét consacrer halla' *** (que veut dire) consacrer ?

Dans cet exemple, l'enseignante pose sa question en français sur le sens du mot consacrer, elle explique ce mot en français puis elle répète sa question en arabe. Cette répétition de la

question en langue maternelle montre que l'enseignante exige une réponse en arabe pour avoir une confirmation de la compréhension de l'explication présentée en langue cible.

Extrait 18

EB6 Lycée Pilote

187 P : donc ici il est né et ici il est...

188 Am : * **mīt**⁵¹*(mort)

189 P : il est * **mīt*** (mort) non il est mort ce n'est pas il est * **mīt*** (mort) il est...

190 As : mort

Dans cet extrait, la répétition de l'énoncé se produit dans deux tours de parole successifs, mais les deux énoncés sont séparés par des éléments linguistiques « il est », ensuite l'enseignante donne l'équivalence du mot en français et répète le mot en arabe pour montrer son désaccord quant au changement de code initié par un apprenant dans le tour précédent. « C'est pas il est mit » et demande un achèvement de la part des apprenants.

Comme le montrent les extraits commentés ci-dessus, la distribution des répétitions n'est pas aussi facile à déterminer. En effet, il se pourrait que l'élément répété en alternance codique ait déjà été réitéré en langue cible comme dans l'exemple 16 où l'enseignante répète deux fois l'énoncé en langue cible avant de le répéter en arabe.

C. Nature des répétitions

Contrairement aux équivalences métalinguistique qui se présentent sous formes d'énoncé relativement courts (item lexical, groupe nominal), les répétitions peuvent avoir une longueur variable allant de l'item lexical à la phrase. Pour repérer les éléments répétés nous nous sommes inspirés de la typologie donnée par Mittner (1987). Ainsi, nous avons distingué : les répétitions d'un item lexical, les répétitions d'un syntagme (SN ou SV ou SP) et les répétitions d'une phrase.

a. Répétition d'un item lexical

Extrait 19

EB6 Zebdine

24 P : mais une feuille propre ***marattabé*** (propre) et non pas une feuille déchirée

⁵¹ Le mot *mit* est énoncé dans le dialecte libanais du Sud, le mot de l'arabe classique est *mat*.

Dans cet exemple, l'enseignante répète l'adjectif « propre » pour insister sur la propriété du support de la dictée, qui a une influence sur les résultats de cette activité.

-répétition d'un syntagme (SN, SV ou SP) :

Extrait 20 : répétition d'un syntagme nominal

EB6 Lycée Pilote

151 P : qui a un dictionnaire Larousse ? voilà ++ regardez hein ? qui a fait ::: ces dictionnaires ++ (*L'enseignante a deux dictionnaires dans les mains, celui de la classe et l'autre qu'elle a emprunté à une élève*)

152 As: Pierre Larousse

153 Haçan : *tab'a gheir* (une autre édition)

154 P: Pierre Larousse ah *tab'a gheir* une autre édition [**ça c'est quelle édition**] (*elle montre le dictionnaire Hachette*)

155 As : Hachette

Dans cet extrait, l'enseignante, après avoir expliqué « pourquoi on a appelé les dictionnaires Larousse », voulait montrer un dictionnaire Larousse aux apprenants, elle emprunte le dictionnaire Larousse d'une apprenante et le compare avec celui de la classe qui est édité aux éditions Hachette et c'est un Haçan qui remarque la différence et le dit en arabe : «tab'a gheir » (une autre édition). L'enseignante répète le syntagme nominal en arabe, pour faire entendre la réponse à toute la classe, puis elle le répète en français pour faire apprendre aux élèves l'équivalent de ce groupe nominal en langue cible.

Extrait 21 : répétition d'un syntagme verbal

EB6 Zebdine

70 P : [...] donc journaliste ne change pas *ma btétghayyar* (ne change pas) féminin et masculin

Dans cet exemple, l'enseignante fait un commentaire concernant le féminin du mot journaliste qui est autonymisé. Elle le fait d'abord en langue cible, puis elle répète le syntagme verbal « ne change pas » qui est l'élément le plus important pour la compréhension de la règle de la formation des féminins des noms.

-répétition d'une phrase

Extrait 22

EB6 Deir Zahrani

262 P : [...] il faut changer la construction de la phrase oui ? ***badna nghayyer deyman terkibet l jemlé*** [...]

Dans cet extrait, il s'agit d'un long segment répété en alternance codique constitué d'une phrase complète. Ce type de répétition se présente avec une certaine fréquence dans le discours de cette enseignante qui a eu souvent recours à des activités de traduction.

Extrait 23

EB6 Zebdine

26 P : [...] ***inta*** (toi) pourquoi tu n'as pas fait le devoir ? ***leh ma 'amlo la devoir*?** (pourquoi t'as pas fait le devoir) moins trois tant pis [...]

Dans cet extrait, il s'agit d'une répétition immédiate d'une phrase⁵² qui a été émise par l'enseignante pour faire des reproches à un apprenant qui n'a pas fait son devoir, ce qui donne plus de force à la reproche.

D. Les fonctions des répétitions

La fonction de base des répétitions semble être de prime abord celle de faciliter l'intercompréhension. Mais l'observation du corpus permet d'affiner cette première observation en prenant en compte le paramètre essentiel de la succession des codes.

Dans la plupart des cas, la fonction principale des répétitions français-arabe est de faciliter la mémorisation des données de la langue cible (éventuellement par association et/ ou dissociation de la langue maternelle des apprenants). A cette fonction acquisitionnelle, il faut ajouter une fonction spécialement à dominante communicative. Celle-ci est repérable lorsque l'enseignant passe à l'arabe pour ne pas bloquer le processus communicatif dans des activités de production orale ; ou encore quand la séquence n'est pas focalisée sur les formes linguistiques, mais sur la transmission globale du message.

Ces répétitions sont incontestablement les plus nombreuses et elles sont présentes essentiellement sous forme d'auto- répétition chez les enseignantes. Cela peut s'expliquer

⁵² Notons ici que dans la phrase répétée, le mot « devoir » est arabisé. L'enseignante a utilisé l'article défini « la » en arabe avec le mot français, cela est caractéristique du parler bilingue libanais qui utilise l'article défini arabe et le substantif français ; ce qui n'est pas le cas dans le parler bilingue maghrébin où l'article défini et le substantif sont en français. Ajoutons que le mot « devoir » est couramment utilisé pour désigner les devoirs dans toutes les matières enseignées en français à la place du mot arabe « fard » dont l'usage est limité aux matières enseignées en arabe.

par le fait que, bien que l'espace-classe devienne de temps en temps un espace bilingue, la langue de base de l'interaction pédagogique reste la langue cible.

Extrait 24

EB6 Deir Zahrani

19 P : [...] les verbes de mouvement ça se rapporte au portrait moral pour savoir ses mouvements ses habitudes * **ḥarakétu 'adétu** * [...]

Dans cet extrait l'enseignante répète immédiatement une partie de la phrase émise en français. Comme la répétition a pour but de faciliter la compréhension, l'enseignante se contente de traduire les mots clés qui risquent d'être problématique pour les apprenants.

Quant aux répétitions de l'arabe vers le français, elles permettent principalement de simplifier la compréhension en contournant l'obstacle avant même qu'il se manifeste ; elles fonctionnent comme changement préventif (l'enseignant sélectionne et évalue) et remplissent une fonction plus communicative que les répétitions français- arabe. Ce mode de répétition peut également servir à faciliter la mémorisation comme pour les répétitions français- arabe, ou elles servent à introduire des fragments de la langue étrangère surtout quand il s'agit d'une hétéro-répétition; dans ces deux derniers cas, la fonction est dirigée plus spécifiquement vers l'acquisition des nouveaux éléments de la langue à apprendre, elle sera donc à dominante acquisitionnelle.

Extrait 25

EB6 Lycée Pilote

47 Moussa : écrire le

48 P : *MIN* c'est qui ? C'est moi ou bien toi ?

Dans cet extrait l'enseignante pour attirer l'attention de Moussa sur l'absence de pronom dans son énoncé, lui pose la question en arabe et la répète en français. Le but de cette alternance est bien acquisitionnelle puisqu'elle vise à apprendre l'apprenant à construire une phrase en utilisant un pronom, ou en commençant par le sujet.

Les répétitions arabe- français sont beaucoup moins nombreuses par rapport aux répétitions français-arabe car, comme nous l'avons signalé plus haut, le français reste la langue de base dans la classe. Cette alternance ne constitue par seulement un arrêt sur la

chaîne parlée, mais, de par ce type de succession de code, elle constitue en quelque sorte une cassure plus nette sur le plan linguistique et, en conséquence, sur le plan communicatif.

3.2.2. Les reformulations

Par reformulation, nous entendons, à la suite de Vion (1992 :219), « *une reprise avec modification (s) de propos antérieurement tenus* ». Dans le passage d'une langue à l'autre, les reformulations sont l'une des catégories les plus délicates à manipuler. En effet, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, tout en classe de langue peut être analysé en tant que reformulation de ce qui a été déjà dit : les éléments linguistiques de la langue et sur la langue à apprendre circulent et rebondissent sous différentes formes dans les discours produits par les participants à l'interaction didactique et, dans une situation d'enseignement/ apprentissage comme la notre, cela peut se produire tantôt en langue cible, tantôt en alternant les deux langues présentes dans l'espace- classe.

Causa (2002 :197) définit les reformulations en alternance codique comme « *les activités de reprises produites dans un même énoncé (ou dans une même séquence) dans lesquelles, dans le passage d'une langue à l'autre, un ou plusieurs éléments ont subi une modification linguistique quelconque* ». Dans notre étude, nous allons restreindre notre analyse à la reformulation paraphrastique, c'est-à-dire celle qui tiendra compte des équivalences sémantiques entre les deux énoncés qui font alterner les deux langues.

A. Le marqueur des reformulations

Les reformulations paraphrastiques en alternance codique repérées dans notre corpus se font, comme pour les équivalences métalinguistiques par le biais du verbe métalinguistique *ya'ni* qui se traduit dans ce cas par « c'est-à-dire ». Ce terme reformulateur n'introduit pas seulement des reformulations paraphrastiques en langue maternelle, mais aussi en langue cible.

Extrait 26

EB6 Lycée Pilote

253 P : [...] que veut dire consacrer ? C'est-à-dire il restait ++ nuit et jour à + écrire + à faire nuit et jour *ya'ni* il n'a rien fait que le dictionnaire vingt trois ans [...]

Dans cet extrait, l'enseignante définit le mot consacrer en français, puis elle reformule sa définition, toujours en langue cible, mais en l'introduisant sa par le terme reformulateur

ya'né. Ces cas sont nombreux corpus et ils expriment les habitus linguistiques de ces enseignants habitués à pratiquer l'alternance codique, même dans la vie quotidienne⁵³.

B. La distribution des reformulations

Tout comme les répétitions, la reformulation en alternance codique peut être également définie par sa distribution à l'intérieur de l'énoncé et/ou de l'échange. Nous parlerons donc de reformulation immédiate, de reformulation contiguë et de reformulation à distance.

a. Reformulation immédiate

Extrait 27

EB6 Lycée Pilote

421 P : [...] c'est le onzième mois *ya'né 'able ma tokhlaş siné + b chahr w noş* (c'est-à-dire un mois et demi avant la fin de l'année).

Dans cet extrait, le passage entre l'arabe et le français se fait immédiatement et n'est préparé par aucune marque paraverbale ou non verbale. L'enseignante situant le mois de novembre dans l'ordre des mois de l'année, le fait en français, puis elle reformule son énoncé en langue maternelle en l'introduisant par le terme reformulateur *ya'né*.

b. Reformulation contiguë

Extrait 28

EB6 Deir Zahrani

19 P : [...] dans un portrait moral *ma khaşné ana* (je n'ai rien à voir) c'est loin du portrait physique *bass 'am béhke 'an l caractère ta'ulu* (je parle de son caractère) et son comportement ses habitudes + *ya'né 'adtu w shū kif byétharrak shū bye'mal lli ana* (c'est-à-dire ses habitudes et ce qu'il fait ce que moi) ce que je vois [...]

Dans cet extrait, l'enseignante présentant les caractéristiques du portrait moral reformule en langue maternelle les mots-clés de cette explication, qui risquent d'être problématique pour les apprenants. L'énoncé reformulateur en langue maternelle est séparé de l'énoncé source en langue cible par une pause.

⁵³ En effet, le dialecte libanais est parsemé de termes empruntés au français et récemment à l'anglais. Le plus significatif est le salut trilingue des jeunes : Hi, kifak (ou kifik)(comment vas-tu ?) ça va ?qui est devenu l'emblème du trilinguisme libanais.

c. Reformulation à distance

Extrait 29

EB6 Lycée Pilote

114 P : je parle de la classe de EB6 au directeur mais maintenant je vous parle je parle à vous ***halla' ana hon*** (là moi maintenant) je parle à qui ?

115 Am : ***'am tehké ma'āna*** (tu parles avec nous)

116 P: ***ma'ākon eh*** (avec vous oui) à vous ***bass iza baddī 'éllu massalan la estez abdallah innu saf sédés [kaza kaza kaza] bkūn kamen 'am behké ma'ākon walla 'am behké 'ankon*** (mais si je veux dire par exemple à monsieur Abdallah que la classe de 6ème est ça ça et ça alors je parlerai avec vous ou de vous?) (*elle lève la main et la descend petit à petit en parlant*)

Dans cet extrait, la reformulation se fait dans deux tours de parole différents et sans marqueur de reformulation. L'enseignante voulant expliquer la différence entre « parler à » et « parler de » a recours à la mise en situation en langue cible en 114, puis elle reformule cette mise en situation en langue maternelle. Entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur s'insère des commentaires de l'enseignante et la réplique de l'apprenant.

C. Les fonctions des reformulations

Comme nous avons remarqué dans les exemples précédents, les reformulations paraphrastiques surgissent dans les explications sémantiques ou des commentaires, ou des consignes. Et contrairement aux équivalences métalinguistiques et aux répétitions, elles se réalisent dans des segments relativement longs, allant d'un syntagme (nominal, verbal ou prépositionnel) à des phrases simples ou complexes, comme c'est le cas les exemples cités plus haut. Par contre, nous n'avons trouvé aucune reformulation paraphrastique en alternance codique portant sur un item lexical.

La fonction principale du passage de la langue cible à la langue maternelle semble être avant tout communicative : elles récapitulent ou synthétisent ce qui a été d'abord énoncé en langue cible. Elles contribuent en quelque sorte à confirmer ou à clarifier ce qui a été formulé en français.

Les activités de reprise ont été relevées dans le discours des enseignantes dans les classes d'EB6 des écoles publiques (Deir Zahrani, Lycée Pilote, Kfarrouman et Zebdine). Elles visent à simplifier l'accès aux données de la LC, compte tenu de la faible compétence des apprenants dans ces classes par rapport aux apprenants dans les écoles privées, et de la

complexité des formes linguistiques à apprendre. Leur fonction principale est à la fois acquisitionnelle et communicative. En effet, elles apparaissent soit dans des séquences focalisées spécialement sur la forme linguistique jouant ainsi le rôle de « *passerelle facilitant l'accès à la L2* » (Py, 2004 : 136 ; soit dans des séquences focalisées sur le contenu du message pour faciliter l'intercompréhension entre les partenaires de l'interaction.

3.3. Le parler bilingue

Le parler bilingue constitue la troisième et dernière catégorie dans les formes de l'alternance codique repérées dans les pratiques langagières des enseignants. Dans cette catégorie, sont classées toutes les séquences dans lesquelles les passages d'une langue à l'autre sont dynamiques (Py et Ludi, 1986 : 146), en ce sens que ces formes ne sont plus – ou très peu marqués- sur le plan lexical et, dans les séquences les plus proches d'une conversation naturelle, il n'y a plus de dimension métalinguistique ni de dimension métacommunicative. De plus, ces alternances codiques ne marquent plus un retour sur ce qui a été dit auparavant en langue cible ; elles ne créent en conséquence plus de « boucles » dans la chaîne parlée qui ne s'interrompt, cette fois-ci que sur le plan linguistique. Ce qui pousse Causa à qualifier leur fonction (en plus de la fonction pédagogique) de « stylistique et métaphorique » (Causa, 2002 :107).

Cette catégorie a été observée dans les discours de la plupart des enseignants enregistrés, que ce soit dans les écoles publiques ou privées, à l'exception de deux enseignants natifs et d'une jeune enseignante au Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines dont l'attitude sera analysée plus loin.

Sur le plan quantitatif, cette catégorie constitue la catégorie la plus importante et la longueur des passages en langue maternelle peut varier d'un item lexical à une phrase complexe.

Dans cette catégorie, nous avons classé :

- a. Les marqueurs du discours
- b. L'alternance codique marquée métalinguistiquement
- c. L'alternance codique non marquée.

Commençons par l'analyse de la première sous-catégorie.

3.3.1. Les marqueurs de discours et les apostrophes ou les traces du parler bilingue »⁵⁴

Cette sous-catégorie a été relevée dans le discours de la majorité des enseignants observés que ce soit dans les écoles publiques ou privées.

Il s'agit des mots isolés énoncés en arabe dans des segments en français et qui ne suffisent pas à provoquer à eux tout seuls, les passages d'une langue à l'autre

- **les marqueurs de discours** : Ce sont principalement des conjonctions et des expressions à caractère ouvrant et/ ou récapitulatifs et de termes divers qui surgissent à l'intérieur des séquences en langue cible sans raison apparente.
 - Le plus fréquent est « yalla » qui a été relevé dans presque tous les discours des enseignants observés. Il a une fonction d'ouverture/ clôture d'une séquence thématique, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 30

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

01 P : vous avez demandé hier + de faire + une lecture + à la maison+ n'est ce pas ? + Plus + oui + relever...

02 Amin : relever les mots du paratexte

03 P : relever les éléments + du paratexte + *yalla* (allons-y) + est-ce que je peux travailler le paratexte sans avoir lu le texte ?

Cet extrait se situe tout au début du cours de lecture au Lycée Bilal Fahs. Dans le premier tour de parole, l'enseignant rappelle, en 01, la tâche demandée, puis il donne le signal du début de la séquence thématique en utilisant le marqueur *yalla* qui, peut ici être traduit par « allons-y » et montre que l'enseignant est aussi impliqué par cet appel à commencer puisqu'il pose tout de suite la « *question première* » : « est ce que je peux travailler le paratexte sans avoir lu le texte ? ».

- « yalla » peut aussi marquer la clôture d'une séquence latérale :

Extrait 31

EB6 Zebdine

⁵⁴ Selon les termes de Causa (2002 : 221).

11 P : *la'* (non) sur le livre + *yalla* (vas-y) passe *yā* Faten fais le tableau dessine le tableau + dessine + ça le tableau (*Elle montre le tableau sur le livre à l'élève et lui donne le crayon pour écrire*) dessinez

Dans cet extrait, le mot « yalla » marque la fin de la discussion antérieure entre l'enseignante et les apprenants sur le support utilisé pour corriger l'exercice (cahier ou livre) et le passage à l'exécution de la tâche demandée, à savoir la correction de l'exercice d'orthographe.

Le marqueur *yalla* prend aussi une **fonction affective** d'encouragement surtout dans les classes de CP où on l'a relevé dans le discours de toutes les enseignantes à l'exception d'une enseignante française.

Extrait 32

EB1 Lycée Pilote

31 P : l'élastique + venez (*Jinane et Kifaya viennent à côté de l'enseignante pour jouer à l'élastique*) prenez l'élastique vous voulez jouer maintenant n'est-ce pas ? + bien ++ (*l'enseignante désigne Batoul du regard pour venir qui jouer avec les deux autres*) *yalla* Batoul joue joue à l'élastique (*l'élève fait deux sauts*) [...]

Dans cet extrait, l'objectif de l'activité didactique est de faire produire la phrase « elle joue à l'élastique ». L'enseignante avait apporté un élastique en classe et a demandé aux apprenants de jouer. Le « yalla » sert à encourager les élèves, un peu intimidés, à jouer.

Extrait 33

EB1 Collège Notre Dame des Sœurs Antonines

96 P : oui quoi encore ? + *yalla yalla*(allez-y, allez-y) citez + citez encore citez levez le doigt citez des choses oui ?

Dans cet extrait, le marqueur *yalla* apparaît après une pause précédée d'une question. L'enseignante, dans le cadre de l'activité de langage courant, avait demandé aux apprenants de dénommer en français les objets de la classe. Et, pour ne pas bloquer l'interaction, elle a recours à la langue maternelle des apprenants pour les encourager à s'exprimer en français.

Extrait 34

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

442 P: [...] écris Sayegh Mohamad *yalla* [...] Abou Melhem Chadi *yalla* écris + *yalla Mohamad* Sara tu te mets bien [...] très bien c'est comme ça *yalla* fais ici comme ça sur la ligne

Dans cet extrait, l'enseignante corrigeait la mise en page des apprenants. Les trois « yalla » sont là pour encourager les élèves qui n'ont pas encore terminé et les inciter à se presser pour finir avant que la cloche ne sonne (il restait encore 5 minutes avant la fin de la période).

- Le deuxième marqueur est *khalas* (ça suffit) qui sert à régler les tours de parole des apprenants (demande d'arrêter de parler).

Extrait 35

EB6 Kfarrouman

140 Houssam : une électronique

141 P : électroNICIENNE

142 Houssam : NICIENNE + un

143 P : *khalas* (ça suffit) ça suffit (*l'enseignante désigne du regard Hala qui levait le doigt*)

Dans cet exemple, l'enseignante demande à l'apprenant d'arrêter de lire et désigne du regard un autre apprenant pour continuer la lecture.

Extrait 36

EB6 Zebdine

11 P : *la'* (non) sur le livre + *yalla* passe *yā* Faten fais le tableau dessine le tableau + dessine + ça le tableau + dessinez

12 Am : *Rsomé* (dessine)

13 P : oui elle comprend *khalas btéfham* (ça suffit elle comprend).

L'enseignante demande à une apprenante de dessiner le tableau qui est dans le livre, elle répète sa demande quatre fois en français, alors un apprenant répète la demande en arabe, sans demander la permission de parler, ce qui pousse l'enseignante à commenter cette prise de parole. Elle le fait d'abord en français, puis elle lui demande d'arrêter de parler. Cette

demande prend le ton de la reproche « khalas btefham » (ça suffit, elle comprend), cela est confirmé par le ton de l'enseignante.

- Le troisième marqueur est « tayyeb » (bon) qui a plusieurs fonctions :
 - reprise de l'activité après une interruption comme dans l'exemple suivant :

Extrait 37

EB6 Zebdine

39 P : bon on verra * **meshūf*** (on verra) ++ * **ṭayyeb** * (bon) ici on va classer les noms féminins hein ? [...]

Le marqueur « tayyeb » marque la reprise de l'activité après une interruption provoquée par les apprenants qui voulaient négocier la date de l'examen de grammaire.

- la transition entre deux tâches dans la même activité didactique

Extrait 38

EB1 Lycée Pilote

105 P : ça suffit * **ṭayyeb*** (bon) + maintenant attention + que fait-il ?

Dans cet extrait, le marqueur «ṭayyeb » marque la fin de la production orale de la phrase « X joue au ballon » et le début d'une autre tâche.

- la clôture d'une activité

Extrait 39

EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

120 P : des dessins sur les fenêtres très bien quoi encore ? + est-ce qu'il y a encore des choses ?

121 Am : non

122 P : * **ṭayyeb*** (bon)

Le marqueur * ṭayyeb* apparaît après une réponse négative de la part d'un apprenant à une question concernant la dénomination en français des objets de la classe. Puisqu'il n'y a plus d'objets à dénommer, l'enseignante indique la fin de l'activité par le marqueur *ṭayyeb* ⁵⁵

⁵⁵ Mais dans la suite de la transcription, une réponse positive d'un apprenant relance l'activité encore quelques minutes.

Notons aussi l'usage de ***halla´*** (maintenant) par Fatima, l'enseignante de la classe de CP au lycée Pilote. Ce mot fonctionne comme un marqueur de discours et exprime la transition entre deux tâches au sein de la même activité didactique :

Extrait 40

EB1 Lycée Pilote

64 P : [...] ***halla´***(maintenant) au lieu de Batoul qu'est-ce que je peux dire ? + si je ne veux pas dire Batoul ? + ***halla´***(maintenant) je voudrais vous demander que fait-elle ?*

129 P : ELLE très bien :: Jinane + **halla´*** (maintenant) si Jinane joue on dit [**Elle joue**] (*elle désigne Jinane de la main*) mais si Mahdi joue on dit IL joue

Dans ces deux extraits, l'usage de l'adverbe ***halla´*** marque le passage de « Batoul joue » à « elle joue ». Le passage à la langue maternelle des apprenants sert à attirer leur attention sur la différence entre les deux questions posées.

- **L'appellatif *ya*** : en arabe, les apostrophes se font au moyen du morphème « ya » qu'on place devant le nom ou le prénom de la personne à qui on s'adresse. Le « ya » est présent dans, quasiment, les discours de tous les enseignants à l'exception de celui de Marianne.

Extrait 41

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

218 P : des tables + et des... + et des quoi ***yā Lara*** ? [...]

L'enseignante utilise l'apostrophe ***ya*** pour attirer l'attention de Lara et l'encourager à continuer à parler et dénommer les objets du poster. Cette apostrophe apparaît après une pause où l'enseignante attendait la réponse de Lara qui ne venait pas.

L'apostrophe *ya* est parfois accompagnée par un allongement final qui marque l'hésitation de l'enseignant quant au choix de l'apprenant qui va prendre la parole dans le tour suivant, soit qu'il hésite, soit qu'il ne se rappelle pas le prénom de l'apprenant⁵⁶.

Voici quelques exemples :

Extraits 42 et 43

EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

15 P : très bien + alors c'est + jeudi + hier c'était le 19 alors aujourd'hui c'est quel jour
yā :: Perla ?

451 P : très bien + ***yā ::*** maintenant né Nadine qu'affirme Zoé ?

Dans le premier extrait, l'enseignante Margot avait déjà désigné Perla pour prendre la parole, mais apparemment elle a pris son temps pour se rappeler le prénom de l'apprenante, tandis que dans le deuxième exemple, Margot hésite sur le choix de l'apprenant et elle désigne enfin Nadine pour répondre à la question. Cette interprétation est affirmée par l'analyse des regards de l'enseignante qui dans le premier cas regarde directement Perla tandis que dans le deuxième, son regard va d'un apprenant à l'autre.

Notons enfin la présence de certains termes isolés qui ont une valeur affective et surtout dans les classes de CP, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

Extrait 44

EB1 Collège Notre Dame des Sœurs Antonines

485 P : ici ici c'est quelle lettre ? ++ c'est quelle lettre ? + bien sûr tu sais

486 Zeinab : XX

487 P : non

488 Zeinab : un

489 P : oui tout ça c'est un très bien (*elle entoure le un*) et ici c'est quelle lettre ? + c'est quelle lettre ***ḥabibi*** (chéri) ? [...]

Dans cet extrait pour encourager Zeinab à déchiffrer et lire ce qui est écrit au tableau, l'enseignante lui demande d'épeler les mots en lui désignant chaque lettre. En 489, elle

⁵⁶ L'étude a été faite au début de l'année scolaire pendant les mois d'octobre et de novembre, et certains enseignants n'avaient pas encore retenu les prénoms de tous les apprenants, comme c'est le cas de Wafaa et de Joumana qui ont confondu les prénoms de certains apprenants.

répète sa question deux fois et ajoute le mot * **ḥabibi** * pour essayer de débloquer la parole de Zeinab et l'encourager à lire les lettres que l'enseignante désignait.

A travers les extraits commentés dans ce paragraphe, nous pouvons considérer que les traces du parler bilingue expriment un manque de contrôle de l'enseignant sur ses productions langagières et montrent une habitude chez les enseignants d'alterner les langues que ce soit en classe ou dans la vie quotidienne comme nous allons le montrer dans la suite de notre analyse.

3.3.2. L'AC marquée métalinguistiquement

Il s'agit des séquences dont le contenu est encore marqué sur le plan métalinguistique. Ces séquences sont de longueur très variable, mais elles vont, dans la majorité des cas, au-delà de l'*item lexical* ; en général, il s'agit d'une phrase ou d'une suite de phrases dans laquelle les éléments de la langue à apprendre peuvent rester en français, ou bien être traduits, eux aussi, en arabe. Ce type d'alternance codique se produit dans les cas suivants :

a. on remarque le passage d'une langue à l'autre pour une explication supplémentaire ou un commentaire métalinguistique sur une règle spécifique. La plupart des fois la configuration est la suivante : explication de la règle en LC, plus de détails en LM des apprenants et éventuellement le retour à la LC.

Extrait 45

EB6 Zebdine

131 P : ensuite IEN

132 As : ienne ienne I E N N E

133 P : on double le N tous les consonnes * **shū henné l*** (de quelle consonne il s'agit) consonne *I* (le) N *w*(et) *I* (le) M *w I* (et le) S on double ***ya'né mendawbel l*** (c'est-à-dire on double la) consonne et on ajoute...

138 Rola : e

L'enseignante explique la formation du féminin des noms de métiers qui se terminent par « ien ». Elle explique la règle en français, puis elle pose une question, en arabe, sur un détail dans son explication « les consonnes » et répond elle-même à cette question, toujours dans la langue maternelle des apprenants. Elle revient à la langue cible en répétant son explication puis elle la reformule dans la langue maternelle des apprenants et à la fin elle passe à la langue cible.

Ce va-et-vient entre la langue maternelle et la langue cible a pour but de faciliter la compréhension de la règle et exprime une pratique langagière bilingue fréquente chez cette enseignante.

b. l'enseignant s'en sert pour donner plus de détails sur une règle jugée encore difficile.

Extrait 46

EB6 Deir Zahrani

260 P : *ya be'mala bi *(soit je la fais avec) dans un verbe d'état *besta'mel*(j'utilise) verbe d'état *lli huwwé*(qui est le) verbe être *ya'né massalan ana iza baddī owsof ḥalé*(c'est-à-dire par exemple si je veux me décrire) l'autoportrait *b'ūl*(je dis) mon nez est pointu *aw*(ou) mon nez est :: busqué *aw*(ou) mon nez est droit vous comprenez ? *fiyyé ghayyira ana ma b'ūl*(je peux la changer je ne dis pas) sujet verbe attribut hein ? verbe d'état *w*(et) attribut on change ici la construction de la phrase *bghayyer terkibet jomlé w b'ūl massalan *(je change la construction de la phrase et je dis par exemple) J AI un nez *'indī *(j'ai) un nez *bas b'édd aktar men :: euh men*(je cite plus de) détails *massalan b'ūl*(je dis par exemple) j'ai un nez pointu virgule des yeux bleu [...]

Dans cet extrait, l'enseignante fait un résumé des explications qu'elle avait fournies dans les tours précédents pour montrer deux constructions possibles de la phrase. Le passage à la langue maternelle a pour but d'illustrer les explications fournies en langue cible, par un exemple qui est l'autoportrait.

c. le contenu de ces changements peut être la consigne d'une activité qui va se produire en classe. La consigne peut porter sur ce que les apprenants doivent produire en LC.

Extrait 47

EB6 Deir Zahrani

193 P : oui ? Ses cheveux sont châains bouclés et noués alors je peux dire + on dit quoi ? + yalla 'malūlé*(allez-y faites moi) composez une phrase *ma ana 'aṭaytkon l*(je vous ai donnée l') idée + * mish 'élna*(on n'a pas dit ?) ses cheveux *sha'rāta*(ses cheveux) bouclés et noués *halla' 'malū 'layhon mish kel ma badna néḥké shway bil comparaison badna ne'mal phrase plus :: euh ya'né* (maintenant faites-en à chaque fois qu'on avance dans la comparaison on doit faire une phrase plus euh c'est-à-dire) plus ::

L'enseignante avait déjà donné les éléments d'une description d'un portrait physique d'une apprenante résumés au début de ce tour de parole « ses cheveux sont châains bouclés noués ». Elle demande alors aux apprenants de construire une phrase complexe à partir des éléments fournis. Le passage à la langue maternelle a pour but d'énoncer la consigne « yalla 'malūlé » puis de justifier cette consigne dont le but est d'apprendre à construire des phrases

plus complexes et plus longues au lieu de rester au niveau des phrases simples « sujet verbe attribut » comme l'enseignante va le souligner plus loin.

Dans ce cas, la fonction de l'AC est à la fois communicative et acquisitionnelle. Communicative, car avec le passage à la LM l'intercompréhension est assurée ; acquisitionnelle, car grâce à l'intervention en LM de l'enseignant, l'apprenant peut accomplir la tâche qui lui est demandée.

d. le passage de la LC à la LM est provoqué par une question explicite d'un seul apprenant, ce qui mène l'enseignant à sélectionner un locuteur en particulier, et à lui donner une réponse « personnalisée ». L'origine de *l'alternance codique* est ici hétéro-déclenchée et marque en conséquence « *le changement momentané de destinataire* » (PY et Ludi, 1986 : 157).

Extrait 48

EB6 Zebdine

136 Zahra : *I consonne ya'né mendawbila* ? (la consonne ça veut dire on la double ?)

137 P : oui ? *la' I consonnes héné haydol I M w I N w I S* [...] (non les consonnes sont le M et le N et le S)⁵⁷.

Le changement de code est ici déclenché par la question de Zahra après une explication de la règle de la formation du féminin des noms de métiers qui se termine par « ien ». L'apprenante Zahra a confondu les mots « consonne » et « on la double » et elle a posé sa question en arabe. L'enseignante accepte le changement de code et fournit ses explications à Zahra en langue maternelle.

e. l'enseignant passe à la langue maternelle des apprenants pour expliquer la correction d'une erreur faite par un apprenant :

Extrait 49

EB6 Zebdine

215 Jamila : aimer son travail + le le faubourg de [cup] de trique c'est le=

216 P : coup coup *ma mnolfoz l p* (on ne prononce pas le p) + coup + coup

Dans cet extrait, l'enseignante corrige la faute de prononciation du mot « coup » faite par Jamila et elle fait un commentaire sur cette faute : *ma mnolfoz l p*, puis elle répète deux fois la bonne prononciation du mot.

⁵⁷Nous avons traduits mot à mot les propos de l'enseignante d'où la présence de la conjonction de coordination entre chaque élément de l'énumération. Cette règle est exigée dans la grammaire arabe contrairement au français où il faut mettre la conjonction de coordination seulement avant le dernier élément de l'énumération.

La nature de l'AC marquée dans les données analysées montre que sur le plan linguistique, nous pouvons affirmer que lorsque les passages à l'arabe sont immédiats et ils renvoient nécessairement au *déjà dit* en langue cible, leur structure syntaxique se complexifie. Sur le plan fonctionnel, l'absence de marqueurs rend difficile la délimitation nette d'une dominante ; ainsi, nous croyons que leur particularité réside justement dans le fait d'être entre les deux dominantes fonctionnelles : acquisitionnelle et communicative. Un dernier aspect mérite d'être souligné, aspect qui constituera la caractéristique principale de la dernière sous-catégorie du parler bilingue dont il sera question dans les pages qui suivent. Nous parlons plus particulièrement de la présence de commentaires et des messages plus personnalisés qui semblent commencer à marquer les passages d'une langue à l'autre.

3.3.3. L'alternance codique non marquée

L'AC non marquée est la sous-catégorie qui se rapproche le plus du parler bilingue tel qu'il est défini par les chercheurs travaillant sur les phénomènes linguistiques concernant le contact de langues. Cette dernière catégorie n'est plus marquée métalinguistiquement, mais prend une dimension que l'on pourrait qualifier de socio- culturelle⁵⁸ et qui se rapproche beaucoup plus de son usage dans une situation de communication ordinaire. Elles montrent un aspect essentiel des AC, c'est-à-dire que, même en classe de langue, il est possible de distinguer de temps à autre des bribes de communication naturelle.

Les séquences appartenant à l'AC non marquée ont été regroupées en deux catégories : les interjections et les exclamations et ce que nous avons appelé les commentaires personnels et les remarques sur la discipline.

A. Les interjections/ exclamations

Les interjections/ exclamations sont la première catégorie de l'AC non marquée présente dans nos transcriptions. Elles servent l'enseignant à s'exprimer d'une manière plus personnelle et, de plus, à transmettre l'émotivité et à la faire partager avec ses interlocuteurs.

Nous avons relevé les interjections dans les discours de Joumana (EB6 Deir Zahrani) et de Aida (EB6 Lycée Pilote) dans des séquences proches de la conversation ordinaire :

⁵⁸ Nous empruntons cette définition à D. LEE-SIMON (1992 :104) tout en l'adaptant à notre propre analyse. La résurgence de la LM des apprenants dans des activités en LC peut être expliquée selon l'auteur par le fait que la langue à apprendre « *reste un code dénué de connotations affectives, sociales et culturelles* ». Il est vrai en effet, qu'au niveau débutant, ces connotations sont difficiles à exprimer en LC et que le recours à la LM des apprenants semble plus approprié pour exprimer ces valeurs.

Extrait 50

EB6 Deir Zahrani

108 P : [...] de combien d'années Roudayna ? + dix ans ?

109 Roudayna : treize ans

110 P : * wallā * (Ah bon !) treize ans [...]

Dans cet extrait, l'interjection « Ah bon ! » exprime la surprise de l'enseignante puisqu'elle ne s'attendait pas à cette réponse de la part de Roudayna qui est un peu plus âgée par rapport à la classe de 6^{ème} où l'âge moyen des élèves doit être entre 11 et 12 ans.

Plusieurs interjections ont été relevées dans le discours de Aida (EB6 Lycée Pilote). La première est *‘anjad* (ce n'est pas vrai !) :

Extrait 51

EB6 Lycée Pilote

62 P : je parle à Moussa + Moussa Haidar [**hier a joué dans la cour**] (*elle désigne la fenêtre qui donne sur la cour*) il a joué au football il a jeté dehors et je ne sais pas quoi de qui je parle *yā* Moussa ? ++ attendez un peu [***skito wala kelmé***] (*taisez-vous pas un mot*) (*Elle pointe l'index vers le haut*) de qui je parle ?

63 Af : à Haidar

64 P : de qui je parle *‘anjadd* (ce n'est pas vrai !)

L'interjection *‘anjad* exprime l'évaluation négative des réponses des apprenants et l'exaspération de l'enseignante devant la répétition de la même faute par les apprenants qui, à la question « de qui on a parlé », ils répondaient « on a parlé à ».

Par contre, la locution interjective * lḥamdellah* (Dieu merci) exprime une évaluation positive et la satisfaction et même le soulagement de l'enseignante après une bonne réponse de la part des apprenants :

Extrait 52

EB6 Lycée Pilote

447 P : [...] Voyez c'est Pierre Larousse *harryé* (c'est lui)

448 As : oui

449 P : c'est lui qui a fait quoi ?

450 As : la la dictionnaire

451 P : * **lḥamdellā*** (Dieu merci) [...]

Dans cet extrait, l'enseignante revient sur une question qu'elle avait posée au début du cours pour s'assurer de la compréhension des explications fournies et la réponse des apprenants semble la satisfaire comme le montre bien l'interjection *lḥamdellāh !*.

Les interjections/ exclamations contribuent à encourager, détendre le climat de la classe, évaluer, et on est là dans des fonctions où l'on peut encore parler de dominante pédagogique, mais elles peuvent tout aussi bien être utilisées pour partager un état d'âme, ou encore pour montrer un intérêt personnel vis-à-vis de ce que dit l'apprenant et fonctionner ainsi comme relais vers la dimension communicative de l'interaction.

B. Les commentaires personnels

Dans cette seconde sous-catégorie, nous avons regroupé toutes les AC qui concernent des segments en français plus étendus que les exclamations / interjections et qui présentent une réduction remarquable, voire un effacement complet des traces métalinguistiques. Quant aux relations que ces AC peuvent entretenir avec les activités métalinguistiques, nos exemples montrent qu'elles peuvent effectivement être déclenchées par celles-ci, ou bien être autonomes. La sous-catégorie des commentaires personnels semble exprimer, mieux que les catégories analysées jusqu'ici, ce que Gumperz appelle la personnalisation du message (1989 a : 79). Cette implication du locuteur a été déjà remarquée dans la catégorie des exclamations/ interjections, mais apparaît plus clairement ici grâce à l'absence de tout terme métalinguistique, et par une extension majeure du niveau syntagmatique et surtout grâce à la présence de phénomènes annexes de différente nature tels que :

- Le changement explicite du destinataire
- L'emploi fréquent de la marque personnelle « je » et « nous »
- La modification du contour intonatif (débit et ton).

Extrait 53

EB6 Lycée Pilote

402 P : si tu vas écrire la date autre que huit comment tu l'écris ? ++ c'est le onzième comment je l'écris ? ++ zéro oui onze voyez c'est le onzième ***ya'ni*** novembre ++

403 Haçan : 2005

404 P : (*Haidar écrit 2002*) * **rajja'tna tlét snīn la wara ya Haidar*** (tu nous a fait revenir trois ans en arrière) + [...]

Dans cet extrait, l'enseignante commente l'erreur de Haidar qui s'est trompé d'année et a écrit 2002 à la place de 2005. Nous remarquons l'absence des termes spécifiquement métalinguistiques, ce qui contribue à faire de ce commentaire un message personnel qui s'adresse à un apprenant en particulier qui est ici désigné par son prénom. Ce commentaire contribue à détendre l'ambiance de la classe et crée une certaine relation de complicité entre l'enseignante et l'apprenant, il sert aussi à dédramatiser l'erreur commise par Haidar.

Extrait 54

EB6 Deir Zahrani

108 P : [...] Roudayna est une petite brunette + petite + brunette + de combien d'années Roudayna? + dix ans ?

109 Roudayna : treize ans

110 P : ***wallā*** (ah bon !) treize ans * **néhnā badna nzaghrik La'anno şerté*** (nous voulons de rendre plus jeune parce que tu as) treize et quatorze ans

Dans cet extrait, l'usage de l'arabe exprime la surprise de l'enseignante qui, ne s'attendant pas à la réponse de Roudayna, croyait que cette dernière avait dix ans, l'âge d'être en 6^{ème}. Mais la réponse de Roudayna a surpris l'enseignante qui a commenté le choix de l'âge qu'elle avait donné à Roudayna. Ce commentaire ouvre une parenthèse et marque un changement du destinataire : l'enseignante ne parle plus au groupe mais à une apprenante en particulier comme le montre l'usage du tutoiement.

Dans les deux extraits la parenthèse avec un interlocuteur en particulier est signalée également au niveau para-verbal par une accélération du débit.

Mais cela n'implique pas l'exclusion des autres apprenants puisque l'enseignante parle à la première personne du pluriel qui implique tous les autres élèves et crée deux groupes : l'apprenant individualisé d'une part, l'enseignante et les autres apprenants d'autre part.

Les commentaires personnels servent aussi à gronder des apprenants qui n'ont pas compris la consigne et gardent ainsi des traces de la fonction pédagogique :

Extrait 55

EB6 Deir Zahrani

44 P : [...] * **shū ya'né*** (que veut dire) opposés ? ++* **ṭayyeb lamma massalan ana lamma ḥkīta inté leh ma 'éltéllé *** ça veut dire quoi opposé ? [...]

Cet exemple est extrait du cours de production écrite en EB6 au Lycée officiel de Deir Zahrani. L'enseignante avait déjà expliqué la consigne qui est de faire les deux portraits physiques opposés de deux élèves. Avec l'aide des apprenants, elle avait déjà choisi deux apprenantes et avait tracé les lignes générales de ces deux portraits opposés, c'est alors qu'elle pose la question : « **shū ya'né** opposés » (que veut dire opposés ?). Cette question a pour but de s'assurer de la compréhension des explications fournies dans les longs tours de parole précédents de l'enseignante (40,44 et 46). Le silence des apprenants semble exaspérer l'enseignante qui exprime sa déception en passant à l'arabe. Bien que l'enseignante utilise la deuxième personne du singulier, ses reproches s'adressent à tous les élèves présents dans la classe qui n'ont pas réagi à sa question. L'alternance codique se caractérise ici par une intonation montante et un débit plus rapide qui ouvrent une parenthèse dans les explications que l'enseignante était en train de faire.

Extrait 56

EB6 Deir Zahrani

116 P : * **shū 'am te'mallé inta khalāṣ *** (qu'est ce que tu fais toi ? ça y est) il a divisé la page divise ***ba'den*** (après) tu laisses des lignes tu chasses des lignes tu comprends ? [...] ***'a shū 'am tedḥashli yehon hék dahésh *** (pourquoi tu les colles comme ça les uns aux autres ?)

Cet exemple est extrait du même cours que l'exemple précédent. L'enseignante avait demandé d'écrire chaque portrait sur une page. Mais l'apprenant auquel l'enseignante s'adresse ici a divisé la page en deux colonnes et a écrit chaque portrait dans une colonne. Par le passage à la langue maternelle, l'enseignante exprime sa colère contre cet apprenant qui a mal compris la consigne. Le recours à la langue maternelle donne plus de force aux reproches de l'enseignante et celle-ci est certaine d'être comprise.

Extrait 57

EB6 Zebdine

26 P : *yalla*(allez-y) la deuxième séance on verra + classez ces noms suivant la terminaison de leur féminin quels noms ? + quels noms c'est-à-dire + **[les noms de numéro deux]** (*Elle montre du doigt les mots sur le livre*) + hein ? **[ces noms les noms de numéro deux hein]** (*elle répète le même geste*) ? *inta* (toi) (*Elle désigne Haçan du doigt*) pourquoi tu n'as pas fait le devoir ? *leh ma 'amlu la devoir*? (pourquoi t'as pas fait le devoir) moins trois tant pis *la'annu ana m'akkadé*(parce que je suis sûre) vous êtes ici jeudi (*L'enseignante fait le tour de la classe pour voir les devoirs, elle s'arrête devant un élève qui n'a pas fait son devoir*) *w inta kamen devoir mish 'amlu* (et toi non plus t'as pas fait le devoir ?)

Dans cet extrait, le passage à l'arabe marque un changement de destinataire exprimé par le pronom personnel « inta » (toi) et par une intonation montante qui, outre une question, exprime le mécontentement de l'enseignante du fait que les deux apprenants auxquels elle s'est adressée ici n'ont pas fait leur devoir.

C. Les sanctions ou les réprimandes

Ces remarques visent à rétablir la discipline dans la classe quand les apprenants parlent tous en même temps :

Extrait 58

EB6 Lycée Pilote

61 P : je parle à Moussa + Moussa Haidar **[hier a joué dans la cour]** (*elle désigne la fenêtre qui donne sur la cour*) il a joué au football il a jeté dehors et je ne sais pas quoi de qui je parle *yā* Moussa ? ++ attendez un peu [***skitu wala kilmé***] (taisez-vous pas un mot) (*Elle pointe l'index vers le haut*) de qui je parle ?

Dans cet extrait, bien que l'enseignante s'adresse à Moussa devant qui elle se tient, la remarque est aussi adressée à tous les autres apprenants qui avaient mal répondu à la question posée par celle-ci. En effet, dans les tours précédents, les apprenants ont donné tous la même réponse à la question de l'enseignante : « on a parlé à » au lieu de « on a parlé de ». Plusieurs apprenants avaient déjà pris la parole successivement et ils ont répondu d'une façon un peu hâtive. Ce qui a exaspéré l'enseignante qui leur a demandé de se taire en arabe pour qu'ils puissent bien écouter sa question et bien y répondre.

Extrait 59

EB6 Lycée Pilote

445 P : [...] suivez avec moi ++ Larousse

446 Haçan : Larousse

447 P : * *ma'ūl trédd warayé inté* * (c'est possible que tu répètes après moi) ou bien tu parles tout seul ? Prenez des crayons et suivez **khido 'lém rşaş w wala kelmé** (prenez des crayons mine et pas un mot +++ [...])

En 445, l'enseignante demande aux apprenants de faire attention à ce qu'elle va lire « suivez-moi ». Haçan, qui n'a pas bien compris ce que l'enseignante a demandé, répète ce que cette dernière avait lu. L'enseignante le gronde en arabe ; puis elle s'adresse aux autres apprenants en français et précise sa consigne en leur demandant de suivre avec leurs crayons. Elle répète sa consigne en arabe pour s'assurer d'être comprise par tout le monde et que la gaffe de Haçan ne se répète plus. Le mécontentement de l'enseignante est exprimé par le ton de reproche. Le passage à l'arabe est accompagné d'un changement de destinataire, exprimé par le passage de « vous » (suivez –moi en 445) au « tu » (tu répètes en 447). L'alternance codique est là pour résoudre un problème communicatif de compréhension d'une consigne donnée par l'enseignante et qui a été mal suivie par un apprenant en particulier.

Enfin, on peut dire que la catégorie du « parler bilingue » regroupe des séquences en apparence fort hétérogènes, mais qui présentent toutes un trait commun essentiel : le caractère dynamique des passages d'une langue à l'autre.

Dans l'interaction didactique, la présence de ces phénomènes, qui peuvent apparaître isolés ou combinés entre eux ainsi que leur contenu, nous permettent de traiter les passages du français à l'arabe comme des « apartés » se rapprochant d'une interaction plus naturelle. Ces caractéristiques permettent de les distinguer, de manière nette, de la catégorie de l'AC non préparée.

4. Les attitudes de certains enseignants face à l'usage des AC par les apprenants.

Comme nous l'avons signalé, à plusieurs reprises, l'alternance codique est interdite dans les écoles privées, il est donc significatif de commenter les attitudes de certains enseignants vis-à-vis de l'usage de cette stratégie par les apprenants. Nous allons commenter l'attitude de

Marianne, enseignante de la classe de 6^{ème} au Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines et celle d'Ihab au Lycée du Martyr Bilal Fahs.

4.1. Marianne : EB6 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines.

Aucune alternance codique n'a été relevée dans le discours de cette enseignante, l'usage de la langue maternelle, en classe de FLS, étant strictement interdit par l'institution et surtout de la part des enseignants.

Ce qui est aussi à souligner dans ce corpus, c'est que, non seulement l'enseignante n'a pas eu recours à la langue maternelle des apprenants (qui est aussi sa langue maternelle), mais aussi, elle a refusé les changements de code initiés par les apprenants, comme le montrent les cinq alternances codiques relevées dans les tours de parole des apprenants.

Extrait 60

03 Ziad : demoiselle + * yā* demoiselle ++ c'est quoi le rat ?

04 P : c'est quoi le rat ? qui peut expliquer ?

05 Jad : demoiselle moi, moi

06 P : oui ?

07 Mohamad : c'est le roi ?

08 As : non

09 P : c'est un petit animal

10 Hanine : comme le souris

11 P : oui ?

12 Hanine : on dit en arabe *jardon* (rat)

13 P : oui mais c'est plus grand que la souris

La première alternance codique en 03 est une apostrophe *ya*. Son usage de la part des enseignants est toléré par l'institution. Ici, Ziad, voulant attirer l'attention de l'enseignante l'interpelle en utilisant le terme arabe *ya* qui, en dialecte libanais a justement cette fonction d'attirer l'attention de la personne interpellée.

En 12, l'équivalence métalinguistique établie par Hanine, n'a pas été relevée par l'enseignante, qui enchaîne et évalue la réponse émise par Hanine en 10 comme le montre bien sa réaction : « oui mais c'est plus grand que la souris ». Le « oui » est là pour évaluer positivement la comparaison établie par Hanine en 10 entre le rat et la souris comme le montre la suite de la réponse « mais c'est plus grand que la souris ».

De même, pour le troisième exemple :

Extrait 61

165 P : [...] l'autre il vit où ?

166 Am : *bil majarir*(dans les égouts)

167 As : XXX

168 : oui ?

169 Abir : avec les gens

170 P : entre les gens avec les gens [...]

Dans cet exemple, l'enseignante ignore la réponse émise par l'apprenant en 166, elle attend une autre réponse comme l'exprime le « oui ? » avec une intonation montante ; cette réponse qui vient d'Abir en 169, l'enseignante la reformule et la répète en 170 en l'évaluant positivement.

Le refus du changement du code est évident dans l'exemple suivant :

Extrait 62

315 P : [...] qu'est-ce que ça veut dire je me pique ?

316 As : demoiselle * mā tez'al * (ne te fâche pas)

317 P : en français

318 As : ne te fâche pas

A la question posée par l'enseignante sur le sens de « je me pique », les apprenants répondent en arabe, leur langue maternelle, mais l'enseignante leur demande de répéter ou de reformuler leur réponse en français comme l'exprime explicitement sa réaction : « en français ». Elle réclame une réponse en français parce qu'elle sait que les apprenants sont capables de répondre en français, de trouver le mot juste et de s'exprimer bien dans la langue cible comme le montre leurs réponses tout au long de la séance, et leur réponse immédiate à la requête de l'enseignante dans cet exemple.

Toutefois une seule alternance codique n'a pas été totalement ignorée par l'enseignante, puisqu'elle provoque le rire de celle-ci :

Extrait 63

190 P : pour faire une fête ++ pour se rencontrer pour se réunir pour manger si vous allez faire une invitation + comment est ce vous allez préparer ?

191 As : XXX

192 Mahdi : on fait du * **būshār** * (pop-corn)

193 P : (*elle rit et regarde l'observatrice*) vous préparez [**du pop corn**] (*Elle désigne Mahdi*).

Nous remarquons dans cet extrait que la réaction de l'enseignante face au changement de code initié par les apprenants est différente des exemples précédents. Tandis que dans les exemples précédents, elle a complètement ignoré les changements de code, dans cet exemple, elle en rit et reformule la réponse des apprenants en traduisant le mot émis par ces derniers.

Donc, non seulement l'enseignante n'a pas eu recours à l'alternance codique, mais elle refuse toute initiative de la part des apprenants. Cela est dû aux règlements stricts de l'institution : l'enseignante, ayant été elle-même apprenante dans cette école, elle connaît bien les représentations associées par l'institution à l'usage de la langue maternelle, qui est toujours une marque d'incompétence en langue cible, selon les autorités administratives.

4.2. Ihab : EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs.

Les alternances codiques relevées dans le discours d'Ihab se résument en 5 mots tout au long du cours. Elles relèvent toutes du parler bilingue et sont là pour montrer la compétence bilingue de l'enseignant.

La première alternance codique apparaît en 03 dans la séquence d'ouverture :

Extrait 64

03 P : relever les éléments + du paratexte + ***yalla*** (allez-y) est ce que je peux travailler le paratexte sans avoir lu le texte ?

Dans cet extrait, le mot ***yalla*** annonce l'ouverture d'une séquence thématique. Là il s'agit le début du cours.

La deuxième et la troisième alternances codiques sont des conjonctions de coordinations :

Extraits 65 et 66

55 P : sont autour du texte ***aw*** (ou) qui entourent le texte [...]

132 P : à droite au pied du texte ***am*** (ou) ou à droite c'est d'accord ? [...]

Dans ces deux extraits, nous pouvons dire qu'il s'agit d'alternances codiques spontanées non préparées de la part de l'enseignant et elles marquent le manque de contrôle de l'enseignant sur ses pratiques langagières caractérisées par un parler bilingue, selon les termes de Bernard PY.

La quatrième alternance codique est ***yalla*** qui marque elle aussi l'ouverture d'une nouvelle séquence thématique.

Extrait 67

155 P : ***yalla*** (allez-y) bien nous sommes=

La cinquième alternance codique est ***shū*** (quoi) :

Extrait 68

250 Jamal : grave et ++ comme ça (*L'élève trace dans l'air l'accent aigu avec un doigt*)

251 P : ***shū*** (quoi) comme ça ?

Si les autres alternances codiques sont spontanées, cette dernière est plutôt voulue par l'enseignant. Elle est marquée par un ton décontracté et elle a pour but d'encourager l'apprenant à expliquer le geste qu'il a fait pour exprimer l'accent aigu.

On remarque donc que l'alternance codique dans cette classe se limite à un item lexical et non pas à une phrase ou une proposition. Elle se limite à des marqueurs de discours et au parler bilingue pur qui n'est pas considéré comme un manque de compétence, mais plutôt comme une manifestation du répertoire verbal de l'enseignant.

Ihab se permet d'utiliser l'arabe en classe et il tolère certaines alternances codiques de la part des apprenants. On a relevé 7 instances au total. En effet, l'attitude de l'enseignant va de l'évaluation positive de la première alternance à une absence totale de réaction vis-à-vis de la dernière alternance.

En effet, la première alternance codique apparaît en « 224 » :

Extrait 69

218 P : noir et blanc ça nous exprime quoi le noir et le blanc ?

219 As : XXX ***'adimé***

220 P : oui en français ancienne

Dans cet extrait, l'adjectif arabe « adimé » apparaît après plusieurs réponses qui se chevauchent et qu'on ne comprend pas. L'enseignant accepte cette réponse collective, peut être parce qu'il sait que les apprenants ne connaissent pas ce mot.

On peut avancer aussi cette interprétation pour expliquer l'attitude positive de l'enseignant envers les deux alternances successives dans le discours de Fariha en 321 et 324 :

Extrait 70

321 Fariha : car ***Iskandar*** (Alexandre)

322 P : Alexandre

323 Fariha : ***l maqdūnī*** (le macédonien)

324 P : oui ?

Dans cet extrait Fariha essayait de répondre à la question que l'enseignant avait posée dans les tours précédents : « pourquoi Tyr n'est plus une île ? », mais elle ne trouve pas les mots en français, alors elle a recours à sa langue maternelle. L'enseignant l'encourage parce qu'il voit les efforts qu'elle fait pour trouver ses mots, comme le montre le « oui ? » avec intonation montante qui est signe d'encouragement et exprime une demande « de parler plus » selon les termes de Cicurel.

Par contre, l'enseignant ne tolère pas le passage à l'arabe fait par un apprenant en 347 et il demande une équivalence du mot en langue cible. Apparemment l'enseignant était sûr que l'apprenant connaissait le sens de ce mot comme le montre bien la transcription :

Extrait 71

346 P : les Français sont venus pour...

347 Am : ***l iḥtilél*** (l'occupation)

348 P : que veut dire en français ?

349 Am : pour prendre

350 P : pour prendre si tu veux hein ? Pour occuper le Liban hein ?

L'alternance codique suivant se produit dans un tour de parole proche de la précédente :

Extrait 72

360 P : la typographie ++ qu'est ce qu'on appelle la typographie ? + il faut toujours préciser la typographie + de quelque chose

361 As : XX ***namudhaj*** (type)

362 P : en français s'il vous plaît

Le mécontentement de l'enseignant est exprimé par son ton montant et par l'ordre de parler en français « en français » et par l'usage de « s'il vous plaît » dont l'usage n'est pas très

spontané dans la culture libanaise, contrairement à son usage courant en France. En effet, « S'il vous plaît » donne plus d'insistance à la demande de l'enseignant de parler en français et exprime une demande d'arrêter de parler en arabe puisque les trois dernières alternances se produisent en moins de deux minutes (321, 323, 329, et 361), dans des tours de parole très proches et là l'enseignant voulait éviter l'usage fréquent de la langue maternelle et transformer le cours en un « cours de traduction » comme il l'a dit dans un entretien après le cours.

Enfin, la dernière alternance codique est totalement ignorée de l'enseignant, qui ne commente pas la réponse des apprenants mais pose une question supplémentaire pour obtenir une réponse en langue cible :

Extrait 73

379 P : vous savez que veut dire gras ?

380 As : *‘arīd* (épais) *‘arīd*

381 P : le contraire de gras c'est quoi ?

382 Fatima : fin

382 P : fin [...]

En effet, la réponse des apprenants en arabe ne semble pas satisfaire l'enseignant qui ignore complètement cette réponse et voulait, à tout prix, faire parler les apprenants en langue cible, c'est pour cela qu'il pose sa question en 381 sur le contraire du mot « gras ». Apparemment, les apprenants ont compris qu'il faut arrêter de faire recours à l'arabe puisque dans la suite de la transcription, aucun mot de cette langue n'est utilisé.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé une stratégie d'enseignement fréquemment utilisée par les enseignants dans les classes de langue étrangère et surtout dans les contextes alloglottes comme c'est le cas du contexte libanais qui fait l'objet de notre étude. En effet, cette stratégie bilingue se manifeste sous plusieurs formes dont on a analysé les principales, à savoir : les équivalences métalinguistiques, les activités de reprises et le parler bilingue. Ces formes ont été identifiées en prenant en compte un certain nombre de variables : la densité lexicale, la densité métalinguistique, la dimension métacommunicative et la dimension communicative. Quant aux fonctions de cette stratégie, elles sont essentiellement acquisitionnelles, c'est-à-dire elles apparaissent dans des séquences centrées sur l'explication sémantique dans le but de

l'acquisition d'un nouvel élément en langue cible ; et en deuxième lieu communicatives et expriment une certaine compétence bilingue chez les enseignants.

Chapitre 6

Analyse des stratégies non verbales de l'enseignant

Introduction

Lors de l'observation des classes de français à l'école primaire au Liban-Sud, nous avons remarqué l'abondance des gestes et des autres composantes de la communication non verbale. Comme nous n'avons pas pu installer deux caméras dans les classes, nous n'avons pas pu analyser le rôle du regard et des mimiques et notre étude se limitera aux gestes des enseignants observés.

Dans la première partie de ce chapitre, après quelques généralités sur le geste, nous présentons, les différentes typologies des gestes coverbaux.

Dans la deuxième partie, nous présentons une analyse qualitative et quantitative des gestes repérés dans notre corpus. L'analyse qualitative porte sur les formes et les fonctions des gestes dans l'interaction et leur impact immédiat sur la compréhension des énoncés en langue cible.

1. Le geste : quelques généralités

1.1. La communication non verbale

La multicanalité de la communication humaine a été reconnue depuis longtemps. Un chapitre de la rhétorique classique était consacré à l'« action », c'est-à-dire aux rôles de la voix et de l'expression corporelle dans l'art oratoire, reprenant des idées formulées par Aristote, Cicéron, Quintilien... mais c'est à l'époque contemporaine que la conception de la multicanalité de la parole a été élargie, précisée et étayée par les réflexions et les travaux des anthropologues, des sociologues et des « psy » (psychiatres et psychologues). Depuis la seconde moitié du siècle précédent, la recherche en « communicologie » concernant le non-verbal s'est considérablement enrichie y compris dans le domaine de l'enseignement et encore plus précisément dans celui de la classe de langue étrangère (cf. par exemple, Ferrao- Tavares, 1985).

Dans le souci de clarifier la définition de la CNV, Cosnier distingue le non-verbal co-textuel du non verbal contextuel (Cosnier, 1984). Le non-verbal co-textuel se traduit par des signaux cinétiques rapides (vocaux ou mimo-gestuels) qui peuvent être considérés en partie comme marqueurs d'énonciation. Le non-verbal contextuel relève de plusieurs codes et ses signaux sont soit statiques (morphotype, artifice, parures, etc.), soit cinétiques

lents (faciaux basal, rides, postures). Ces derniers fonctionnent souvent comme marqueurs sociaux. Ils informent sur l'âge, le sexe, l'ethnie, l'appartenance socioculturelle, l'humeur, l'état de vigilance, de santé, etc. L'organisation spatiale est également un élément contextuel.

Il nous paraît important de rappeler également un constat fait maintes fois par Cosnier : on ne peut parler sans bouger. En récitant ou en lisant on peut à la limite arriver à ne pas bouger. Mais bouger est essentiel au travail cognitif. L'être humain a besoin de bouger en cas de création et d'interactions verbales puisque des éléments moteurs sont associés au centre verbal. Permettre à l'apprenant de dépasser rapidement le « par cœur » signifie donc lui créer l'espace nécessaire pour bouger. C'est souvent par une gestualité extra-communicative (dessiner, manipuler des objets...) que l'apprenant s'adapte à la difficulté de la production langagière.

D'autres recherches récentes permettent également à l'enseignant de cerner davantage le rôle joué par les phénomènes de la CNV en classe de langue étrangère.

Parmi les différents éléments de la communication non verbale, notre étude portera essentiellement sur l'étude du geste en tant que stratégie communicative d'enseignement utilisée fréquemment dans les classes de langue étrangère et surtout dans les classes de débutants.

1.2. Définition et typologie des gestes

1.2.1. Qu'est-ce qu'un geste ?

A priori, « *geste* » est un terme couramment utilisé dans le langage ordinaire et ne semble pas poser de difficulté. Toutefois, si l'on observe la définition du Petit Robert, on s'aperçoit que les critères sont larges :

GESTE. n. m. (fin XIVE ; lat. gestus). Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose. (Le Petit Robert, 2000 : 1138, Paris, Robert).

Le geste est défini comme un mouvement du corps pouvant être produit par différentes parties de l'anatomie et donc pas seulement par la main, comme on pourrait le penser de prime abord. Ensuite, la question de l'intentionnalité du geste reste ouverte car il peut être « volontaire » ou « involontaire ». Enfin, au niveau fonctionnel, le geste peut révéler (aspect psychologique), exprimer (aspect communicationnel) ou exécuter (aspect pratique). Cette définition englobe donc un grand nombre de traits extrêmement variés. Or, dans la recherche, il en va autrement

puisque les chercheurs se focalisent souvent sur un de ces aspects pour l'explorer en détails. Certains, par exemple, étudient l'activité d'une partie du corps : les mimiques faciales (Ekman, 1980), le regard (Argyle et Ingham, 1972), les distances entre les individus, leurs interlocuteurs et leur milieu ou proxémique (Hall, 1966/1971), les postures (Schefflen, 1964) et bien sûr, les gestes de la main

Parallèlement, au fil du temps, l'étude du geste a été envisagée sous différents angles et à travers des problématiques diverses. Elle s'est également subdivisée en différents champs ayant des objectifs très variés que le bref aperçu qui suit va tenter de mettre au jour.

La première discipline à étudier le geste est sans doute la *rhétorique* qui, dès l'antiquité, se penche sur le comportement et les mouvements de l'orateur pendant son discours (voir Quintilien). Puis la Philosophie y trouva grand intérêt, particulièrement en France pendant le siècle des Lumières, observant le geste dans le but d'expliquer les mystères de l'origine du langage. Vers la fin du 19^{ème} siècle, sous l'influence des travaux de Darwin, la question de l'origine des langues est entièrement remise en cause, l'anthropologie et la psychologie reconsidèrent alors le geste (Kendon, 1981). Dans le domaine de l'anthropologie plus particulièrement, les premiers travaux marquants, furent ceux de David Efron (1941/1972) qui étudie le geste dans une perspective culturelle et montre qu'elle était partie intégrante d'un code de communication commun aux membres d'une culture ; en outre, il établit un premier classement des gestes en 1941.

Les héritiers de David Efron trouvent dans le geste un terrain de recherche captivante et élargissent le champ d'étude. Au début des années 60, Hall crée la proxémique, discipline constituée de « *l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique* » (Hall, 1966/1971 : 13).

A la même époque, un autre anthropologue américain, Birdwhistell (1968) fonde la kinésique qui peut être définie comme « *l'étude des aspects communicatifs, des mouvements corporels appris et structurés* » (Winkin, 1996/2001 : 77)..

Dans les années 60 et 70, le geste est considéré comme un des éléments de la communication non verbale au même titre que le regard, les postures, les mimiques faciales ou encore les distances proxémiques. Le champ de la communication non verbale se focalise sur ce que ces mouvements révèlent (et que la parole n'exprime pas) et comment ils influent sur les

interactions (Kendon, 2004/2005 : 72). La relation entre le geste et la parole n'était pas une préoccupation majeure de la communication non verbale. Parallèlement, et depuis les années 80, un autre champ, l'étude de la gestuelle (gesture studies), s'intéresse principalement aux liens qui unissent la parole au geste et aux aspects fonctionnels et représentationnels de ce dernier.

Le terme « geste » prend ainsi différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés. Ainsi Soler (1977 :34) définit le geste comme «*un des mouvements du corps et d'une partie du corps perceptible à l'extérieur* ». A l'opposé, certains chercheurs (McNeill 1992, Gullberg 1998a) utilisent le terme de « geste » pour ne désigner que les gestes des mains et des bras, produits avec la parole : «*The gestures are the movements of the hands and arms that we see when people talk* » (McNeill, 1992 :1). Le paramètre linguistique dans la description de McNeill est ici fondamental car en effet, comme l'évoque la définition du Petit Robert donnée précédemment, tous les gestes ne servent pas à exprimer quelque chose.

1.2.2. Typologie des gestes

A. Gestes communicatifs et extra- communicatifs.

Il semble que les chercheurs s'accordent pour distinguer les gestes liés à la communication de ceux qui n'ont pas de valeur communicative intentionnelle. Les gestes communicatifs sont produits dans l'intention de servir l'échange communicatif, par exemple, en appuyant ce qui est dit, ils contribuent donc à l'interaction orale, soit en illustrant, soit en complétant les informations véhiculées verbalement. Les gestes extra-communicatifs, en revanche, ne participent pas directement à l'échange et sont facilement écartés par les interlocuteurs et traités comme non pertinents par rapport à la conversation (Kendon 2004/2005).

Cependant, ces gestes ont malgré tout un impact indirect sur l'interaction car ils véhiculent des informations sur l'état émotionnel du locuteur et peuvent avoir une influence sur le déroulement de l'échange. Par exemple, si dans une conversation, un des locuteurs se met à bailler plusieurs fois de suite ou pianote nerveusement sur le bord d'une table, son interlocuteur risque de clore l'échange plus rapidement. Néanmoins, ces gestes ne sont pas produits avec une intention de communication. Dans la communication ordinaire, même s'ils sont considérés comme des habitudes ou des gestes involontaires, ils sont plutôt interprétés par les interlocuteurs comme les symptômes de l'humeur d'un individu (Kendon 2004/2005).

De nombreux chercheurs ont donc pris soin de bien distinguer ces deux catégories de mouvements.

Cosnier (1982) propose les appellations de « geste communicatif » et « geste extra-communicatif ». Nous utiliserons cette appellation dans le présent travail parce qu'elle nous semble suffisamment générale pour englober toutes les manifestations non verbales produites sans intention de communication. Notons cependant que Cosnier les subdivise en trois catégories : les gestes autocentrés (grattage, se toucher les cheveux, etc.), ludiques (jouer avec son stylo) et de confort (arranger ses vêtements, changer de position, etc.). Enfin, nous pouvons constater que McNeill considère même que les gestes non-communicatifs sont des « non-gestes ». Il ne s'intéresse pas particulièrement à leur étude, sa spécialité étant plutôt les gestes co-verbaux.

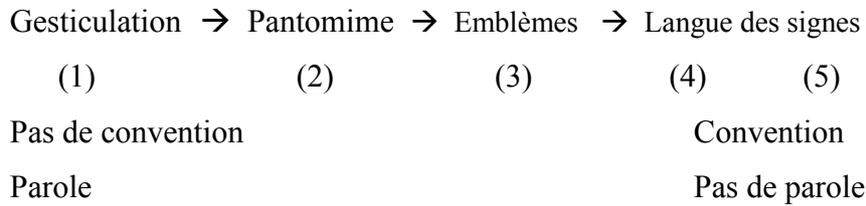
B. Le continuum de Kendon

Les gestes des mains apparaissant dans des interactions langagières peuvent être différenciés en fonction de leur relation à la communication et au langage. Gullberg (1998a : 37-38) illustre ce point par les exemples suivants :

- (1) un enseignant explique un concept abstrait à ses étudiants. A chaque fois qu'il mentionne ce concept, il produit un geste des mains, légèrement arrondies comme si elles tenaient un petit objet. Lorsqu'il insiste sur l'importance de ce concept, ses mains semblent battre la mesure.
- (2) Vous êtes sur le point d'aller boire un café, et vous voulez proposer une tasse à votre collègue qui est en conversation téléphonique sans l'interrompre. Vous établissez un contact visuel avec votre collègue, levez votre main qui semble tenir l'anse d'une tasse et la portez à vos lèvres comme si vous étiez en train de boire. Votre collègue acquiesce et vous rapportez deux tasses de café.
- (3) Vous venez de terminer le plat principal dans un bon restaurant. Le maitre d'hôtel vient vous demander si vous avez apprécié votre repas. En réponse, vous rassemblez vos doigts et vous embrassez le bout de vos doigts et ouvrez grand la main en même temps.
- (4) Une femme américaine d'origine indienne raconte les coutumes de ses ancêtres aux plus jeunes membres de sa famille. Elle raconte l'histoire en utilisant une série de gestes.
- (5) Deux malentendants discutent en utilisant les gestes de la langue des signes. Les non-initiés qui les observent n'ont aucune idée de ce dont ils sont en train de parler.

Tous ces exemples illustrent des gestes utilisés dans la communication. Ils peuvent être placés dans un continuum qui reflète leur relation à la parole et leur degré de conventionalité : il s'agit du « continuum de Kendon⁵⁹ » qui se présente de la façon suivante ⁶⁰:

Schéma 3 : le continuum de Kendon



A l'extrémité gauche du continuum, nous trouvons les gestes appartenant à la gesticulation, également appelés illustrateurs par Ekman et Friesen (1969) et que nous nommerons coverbaux selon la terminologie de Cosnier (1982). Le geste décrit dans le premier exemple (l'explication du concept) correspond à cette catégorie. Ces mouvements idiosyncrasiques qui accompagnent toujours la parole sont produits spontanément (McNeill, 1992). Les individus en ont rarement conscience car même s'ils se souviennent avoir produit des gestes en parlant, ils peuvent rarement s'en rappeler précisément, les reproduire ou les décrire (Gullberg, 1998a :38). Ce ne sont pas des gestes appris mais, au contraire, créés naturellement avec la parole produite, par conséquent leur degré de conventionalité est quasiment nul.

Lorsque les mains (mais aussi le corps) décrivent des objets ou des actions, on parle de pantomime ou mime. Lors de cette activité, la parole n'est pas obligatoire comme nous pouvons le voir avec le geste représentant la tasse de café dans l'exemple n°2.

Un peu plus à droite sur le continuum, se trouvent les emblèmes (Ekman et Friesen, 1969 ; McNeill, 1992) également appelés « *quasi-linguistiques* » (Cosnier, 1982), « *quotable gestures* » par Kendon (2004/2005) ou encore gestes symboliques (Krauss et al. 2000). Dans notre étude, nous utiliserons le terme *emblème* pour désigner ces gestes culturels qui remplacent souvent la parole (même s'ils peuvent être traduits par un mot ou une expression) et présentent un fort degré de conventionalité. Ils sont appris de la même façon que l'on

⁵⁹ Le terme n'apparaît pas dans les écrits de Kendon, mais il a été créé par McNeill en 1992.

⁶⁰ Le continuum présenté par Kendon en 1992, comportait une cinquième catégorie située entre « gesticulation » et « pantomime » et nommée « *language-like gestures* », c'est-à-dire des gestes qui peuvent être intégrés dans une phrase à la place d'un mot. Cependant cette catégorie a été par la suite supprimée par d'autres chercheurs faisant référence à ce continuum (Marianne Gullberg, 1998, David McNeill 2000). Ne trouvant pas cette catégorie pertinente (elle est très proche des emblèmes), nous ne l'avons pas présentée.

apprend le vocabulaire d'une langue. En effet, ces gestes dont l'exemple 3 donne une bonne illustration sont souvent marqués culturellement, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés dans une région précise du monde et qu'ils possèdent une signification particulière.

C. Classification des gestes coverbaux

De nombreux gestualistes ont tenté de mettre au jour diverses catégories de coverbaux en étudiant les points communs et les différences de ces gestes tant sur le plan de leur forme que sur leur lien avec le langage. Depuis plus de 60 ans (depuis Efron en 1941), le nombre de classements ayant vu le jour est relativement important et la terminologie employée pour distinguer chaque type de gestes est considérable.

Les gestes coverbaux sont caractérisés par leur production spontanée, en d'autres termes, ils sont uniques et personnels et ne font partie d'un répertoire fixe (McNeill, 1992). Ils révèlent les représentations mentales de l'individu qui les produit et constituent ainsi une porte d'accès privilégiée à l'esprit d'une personne. Comme nous l'avons déjà signalé, leur lien à la parole est très fort :

*« there is no separate « gesture language » alongside of spoken language. [...] [the gestures] are tightly intertwined with spoken language in time, meaning, and function; so closely linked are they that we should regard the gesture and the spoken utterance as different sides of a single underlying mental process »*⁶¹ (McNeill, 1992: 1).

En 1969, Ekman et Friesen présentent dans le premier numéro de la revue *Semiotica* un article intitulé « The Repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage, and Coding ». Ils dressent un classement de tous les gestes humains en remaniant les catégories établies par Efron (1941/1972) et ils s'intéressent notamment aux coverbaux qu'ils nomment « illustateurs ». Ce classement a été traduit en français et élargi par la suite par Cosnier (1982). Les coverbaux peuvent être divisés en 6 catégories : les « déictiques » qui sont des gestes de pointage (du doigt, de la main, du menton, etc.) et qui peuvent soit faire référence à un objet, une personne ou un lieu concret présent dans l'espace mais Cosnier considère aussi les déictiques abstraits (pour représenter le temps ou un objet absent, par exemple). Viennent ensuite, les « battements » (« batons ») qui accentuent une syllabe ou un mot ou bien indiquent le rythme du discours, les « pictographiques » qui dessinent une image du référent,

⁶¹ « Il n'y a pas de langue gestuelle séparée, indépendante de la langue parlée [...] ces gestes sont étroitement entrelacés avec la langue parlée au niveau du temps, du sens et de leur fonction : ils sont si intimement liés que nous devrions considérer le geste et la parole comme les deux différentes facettes d'un même processus mental sous-jacent ».

les « spatiographiques » qui schématisent la structure spatiale et les relations des éléments dans l'espace (Cosnier, 1982 :266), les « kinémimiques » qui miment une action et les « idéographiques » qui représentent des référents abstraits.

Cependant, plus les classifications sont précises et minutieuses, plus il est difficile de déterminer dans quelle catégorie se situe un geste. Ainsi, McNeill (1992) propose une adaptation plus épurée du système d'Ekman et Friesen (1969). Il divise les coverbaux en 4 catégories. Premièrement, les « iconiques » qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent (1992 : 78), les « métaphoriques » qui représentent des concepts abstraits et des métaphores et qui peuvent être considérés comme spécifiques à une culture dans la mesure où les langues du monde ne partagent pas les mêmes représentations métaphoriques (Gulleberg, 1998 :51), les « déictiques » abstraits et concrets et les battements (« beats ») définis plus haut.

La terminologie de David McNeill semble être la plus utilisée aujourd'hui dans les études de la gestuelle même si certains chercheurs préfèrent une typologie plus minimaliste et considèrent certaines catégories inutiles voire discutables. Ainsi, Krauss et al. (2000) conservent la catégorie « déictique » et celle des « battements » qu'ils nomment « gestes moteurs » et regroupent en une seule et même catégorie les autres gestes coverbaux c'est-à-dire les iconiques et les métaphoriques de David McNeill qu'ils trouvent difficiles à distinguer : ils préfèrent parler de gestes plus ou moins iconiques que d'utiliser la dichotomie iconique/métaphorique (2000 :276).

1.3. Le geste pédagogique

1.3.1. Une terminologie vaste

Les chercheurs qui se sont intéressés aux mouvements dans la classe de langue ne parlent pas tous du même phénomène et n'utilisent pas tous le même vocabulaire.

Ainsi, le terme de « *nonverbal communication* » est employé au sens large par Beattie (1977) qui utilise également les appellations « *non-verbal behaviour* » et « *non verbal aspects* » pour englober tous les mouvements produits par l'enseignant, ce qui implique à la fois les comportements à visée didactique et interactionnelle mais aussi les gestes personnels extra-communicatifs (comme se gratter la tête, jouer avec son collier, etc.)

Barnett (1983) parle de « *nonverbal communication* » pour désigner les différents comportements de l'enseignant à visée didactique (gestes des mains, contacts oculaires, postures, etc.)

Raffler-Engel (1980) parle aussi de « *nonverbal communication* » (par opposition à « verbal communication ») et y inclut « *paralanguage* » et « *kinesics* ». Cependant, lorsqu'elle parle des gestes, elle traite principalement des emblèmes et de leur enseignement en tant que contenu.

Anne Lazaron (2004 : 91) parle de « *teacher gesture* » mais aussi, plus généralement de « *teacher's non verbal behavior* ». Elle s'intéresse principalement aux gestes utilisés dans l'explication lexicale.

Kellerman traite du « *kinesic behaviour* » en précisant que cette appellation ne recouvre ni les emblèmes, ni les mimiques faciales. Elle travaille principalement sur des coverbaux utilisés par l'enseignant pour mettre en valeur des traits phonologiques, véhiculer un contenu sémantique, signaler un trait du discours et réguler l'interaction.

Dans la recherche francophone, Forster parle de « communication non verbale » mais n'en traite « *qu'une petite partie* » (1990 :74) en abordant uniquement la proxémique, le regard et le rire dans la classe de langue. Ferrao-Tavares (1985) qui parle d'« interactions comportementales » ou de « comportements kinésiques » observe comment les attitudes des enseignants structurent les cours et l'enchaînement des activités. Quant à Mouchon (1982), il s'intéresse au « langage corporel » dans la communication générale en classe. Pavelin (2002) parle de « posturo-mimo-gestuelle » en classe de langue et renvoie aux postures, mimiques faciales et gestes des mains de l'enseignant.

Comme nous pouvons le remarquer, la terminologie utilisée pour décrire les mouvements des enseignants est variée. Pour notre part, nous utilisons, à la suite de Marion Tellier (2004) le terme de « *geste pédagogique* » que l'enseignant utilise dans le but d'assurer l'intercompréhension en classe de langue. Nous n'envisagerons donc que les gestes à visée pédagogique ce qui signifie que nous ne tiendrons pas compte des gestes extra-communicatifs, ni des gestes purement techniques (déplacer une chaise, écrire au tableau, etc.). Les mouvements qui nous intéressent sont liés à un contenu verbal (même s'il n'est pas toujours produit en concomitance) et sont produits avec une intention pédagogique.

1.3.2. Les gestes des enseignants de langue étrangère

Plusieurs recherches ont été menées sur les gestes produits par l'enseignant en classe de langue. Il ne s'agit pas là d'enseignement des emblèmes mais bien d'une gestualité coverbale utilisée par l'enseignant à des fins pédagogiques. Nous parlons là des gestes pour enseigner et non pas des gestes à enseigner.

Le geste est reconnu pour sa participation essentielle dans l'accès au sens. C'est d'ailleurs, d'une manière générale, l'apport sémantique du geste qui intéresse le plus les chercheurs et les praticiens. Certains le considèrent plus comme un support dans une activité de classe à utiliser ponctuellement, d'autres l'envisagent de manière plus large, comme une technique pédagogique régulière et constante.

D'une manière générale, le geste aide à l'accès au sens car il procure aux apprenants des informations contextuelles. Ainsi, le fait de visualiser une personne en train de parler et donc de pouvoir analyser ses gestes, facilite la compréhension en LM (Beattie et Shovelton, 1999 ; McNeill et al., 2000) et probablement aussi en langue étrangère (Kellerman, 1992). Il est d'ailleurs largement admis que la compréhension orale en LE est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, émission de radio, enregistrement sur cassette audio, etc.). C'est pourquoi certains chercheurs (Kellerman, 1992 ; Antes, 1996, entre autres) recommandent l'usage de supports visuels et notamment de la vidéo en classe de langue afin que les apprenants puissent prendre appui sur les indices non verbaux pour construire le sens.

2. Analyse des principaux gestes des enseignants

2.1. Choix terminologique

Au vu de la complexité terminologique que nous venons de décrire, il nous semble pertinent d'indiquer quels sont les termes que nous utiliserons dans notre analyse du corpus.

Nous entendons par non verbal toute manifestation corporelle que ce soit du visage, des mains ou du corps. Pour les manifestations vocales et prosodiques, nous emploierons le terme paraverbal.

Au niveau des gestes qui accompagnent la parole ou coverbaux, nous nous référons à la typologie de McNeill (1992) décrite ci-dessus. Les gestes culturels seront désignés par l'appellation *emblèmes* qui est le terme le plus couramment utilisé de nos jours.

2.2. Les coverbaux

Dans cette partie, nous analysons les gestes coverbaux, c'est-à-dire ceux qui sont concomitants à la production verbale des enseignants, même s'il n'y a pas d'équivalences sémantiques entre le geste et la parole.

2.2.1. Les déictiques.

Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, les déictiques sont des gestes de pointage (du doigt, de la main, du menton, etc.) et qui peuvent faire référence à un objet, une personne ou un lieu concret présent dans l'espace.

Dans les classes de français observées, nous avons remarqué l'abondance des déictiques, surtout dans les classes d'EB1. En effet, les déictiques représentent plus que la moitié des gestes repérés⁶².

- a. On trouve les déictiques à tous les moments du cours, que ce soit dans l'explication d'une consigne :

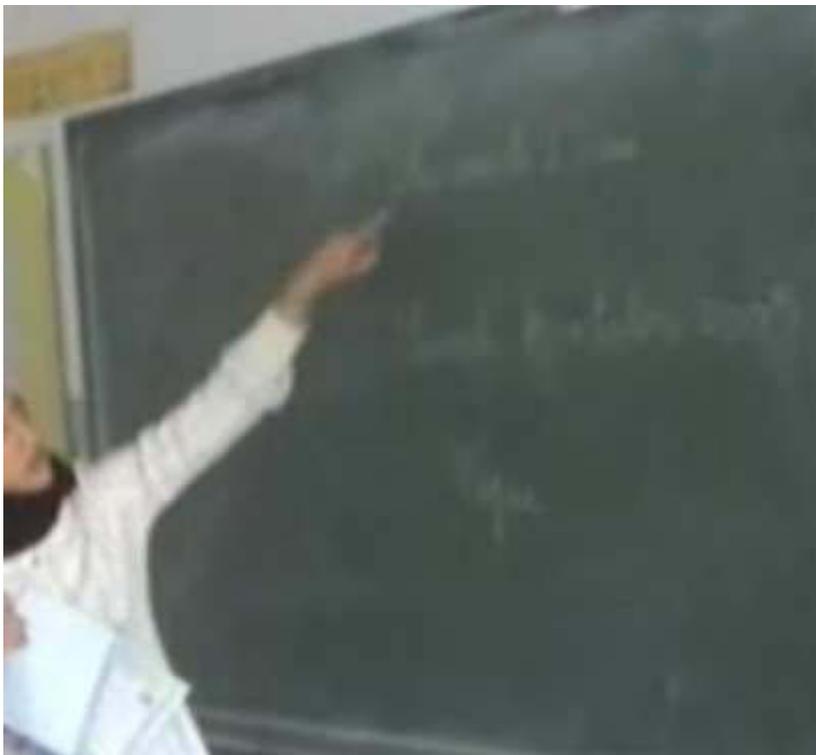


Image 1 : explication d'une consigne

Extrait 1⁶³

EB1 Lycée du martyr Bilal Fahs

43 P : [et on fait très bien attention à ce que le mot copie soit toujours en bas de ... Au nom de Dieu] (elle désigne du doigt « Au nom de Dieu » écrit au tableau) c'est compris ?

⁶² Une étude quantitative des gestes sera présentée plus loin.

⁶³ La plupart des exemples ont été choisis dans les classes d'EB1 pour leur représentativité et la précision des gestes des enseignants.

Dans cet extrait, l'enseignante Alia expliquait aux élèves la mise en page, elle a pris l'un des cahiers des élèves et elle leur montrait comment ils doivent organiser la mise en page, le geste complète l'énoncé inachevé de l'enseignante, il a un rôle complémentaire du verbal dans la mesure où il l'explique et le précise.

b. Ils accompagnent, le plus souvent, une sollicitation de la part de l'enseignant :



Image 2 : illustrer et solliciter

Extrait 2

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

77 P : [...] oui quoi encore ? + [ça ce sont des quoi ? + Ce sont des...] (*Elle dessine un cercle avec le stylo autour des enfants représentés sur le poster*)

78 Fatima : des enfants

Pour guider Fatima et l'aider à s'exprimer, l'enseignante lui désigne les enfants dessinés sur le poster. Le geste de l'enseignante précise le « ça » qui désigne les élèves du poster. Il a donc une fonction illustrative du contenu d'une sollicitation.

c. Dans ce genre d'activités, les déictiques jouent un rôle très important : ils remplacent une question : au lieu de répéter la question « Qu'est-ce que c'est ? », l'enseignante désigne l'objet qu'elle veut que les élèves nomment :

Extrait 3

EB1 Lycée du martyr Bilal Fahs

63 P : [...] Mohamad

64 Mohamad : des enfants

65 P : il y a des enfants Jana ?

66 Jana : des cartables

67 P : très bien Mohamad

68 Mohamad : peinture

69 P : de la peinture [...]

Les énoncés de l'enseignante et des apprenants s'accompagnent des déictiques qui désignent les objets dénommés par les élèves. Ici le geste remplace la question : « qu'est-ce que c'est ? » et assume sa fonction de sollicitation. Dans ce cas, le geste n'est pas un simple coverbal redondant à la parole, mais il a une fonction de sollicitation à part entière.

d. Les gestes déictiques précisent un déictique linguistique :



Image 3 : c'est quoi ça ?

Extrait 4

EB1 Lycée Pilote

23 P : [c'est quoi ça ?] (*L'enseignante sort une élastique de son sac et la montre aux élèves*)

24 As : lastique

25 P : L'Elastique

26 Grp : l'é la stique

Cet exemple est extrait d'une activité d'expression orale : les apprenants doivent décrire oralement les jeux que font leurs camarades. Avant de demander aux apprenants de commencer à jouer, l'enseignante leur montre « l'élastique » et leur demande de nommer l'objet. Le geste de l'enseignante a pour fonction de montrer un objet essentiel pour la suite de l'activité.

e. Les déictiques servent aussi à la distribution des tours de parole. En effet, au lieu de désigner les apprenants par leur prénom, l'enseignante les désigne du doigt ou de la main :



Image 4 : Elle

Extrait 5

EB1 Lycée Pilote

37 P : [très bien à quoi] ? (*elle désigne Kifaya*)

38 Jinane : lastique (*L'enseignante l'arrête d'un signe de la main et désigne Kifaya*)

39 P : [elle] (*Elle désigne Kifaya*)

40 Kifaya : élastique

Dans cet extrait, le geste de l'enseignante visait à donner la parole à Kifaya, mais Jinane était plus rapide et c'est elle qui a répondu. L'enseignante, qui n'a pas corrigé la réponse de Jinane, a désigné de nouveau Kifaya.

Pour donner la parole aux apprenants, l'enseignante au lieu de les nommer les montre du doigt ou de la main. Dans cette classe, ces gestes sont relativement nombreux (24), cela est dû au fait que les apprenants sont nombreux et que l'enseignante n'a pas encore retenu tous les prénoms.

L'enseignant sollicite aussi les apprenants par un déictique quand ceux-ci sont un peu loin de lui :



Image 5 : toi tu es d'accord ?

Extrait 6

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

18 P : on dit pas oui ou on dit pas non on justifie sa réponse + hein ? **[toi]** tu es d'accord ?

19 Aya : oui

Pour solliciter Aya qui est un peu loin de lui, l'enseignant pointe l'index dans sa direction.

f. Ils ont aussi pour fonction d'illustrer une explication, mais si dans les classes de CP, les déictiques désignent des objets concrets dans le but d'en apprendre la nomination en LC, dans les classes de 6^{ème}, ils désignent la plupart du temps, des productions écrites en LC, soit au tableau, soit dans un livre.



Image 6 : ça, ça, ça et ça

Extrait 7

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

20 P : [...] est-ce que tu as lu le texte ? + pour pouvoir dire que [ça ça et ça] (*L'enseignant désigne les éléments du paratexte dans le livre*) c'est le paratexte tu as lu le texte ?

Dans cet extrait, après avoir demandé à une apprenante de désigner les éléments du paratexte dans son livre, l'enseignant les désigne à son tour tout en posant de nouveau sa question. Le déictique a pour fonction d'illustrer et de préciser ce que l'enseignant est en train de montrer.

g. L'enseignant a recours aux déictiques pour attirer l'attention des apprenants sur une erreur :

Extrait 8

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

121 P : [...] et où se trouve la référence ?

122 Fatima : euh autour de texte

123 P : où ? où ? En général ? à côté :: ou en haut ?

124 Assaf : au pied au pied du texte

125 P : au pied du texte ou à...

126 As : XXX

127 P : à...

128 Assaf : gauche (*l'apprenante désigne son bras droit*)

129 P : [**ça c'est la gauche ?**] (*L'enseignant désigne son bras droit*)

130 As : droite droite



Image : 7 : gauche



image 8 : ça c'est la gauche ?

Dans cet extrait, demandant aux apprenants de situer la référence, l'enseignant pose la question : « où se trouve la référence ? », question à laquelle Fatima donne une réponse imprécise : « autour du texte ». L'enseignant répète sa question et y ajoute des éléments qui aident Fatima à préciser sa réponse : « au pied du texte ou... ». Ensuite, il répète la réponse de Fatima et sollicite encore les apprenants par une demande d'achèvement interactif répété en 125 et en 127. Assaf répond et achève l'énoncé de l'enseignant « gauche » mais en désignant son bras droit comme le montre bien l'image. Ce qui pousse l'enseignant à imiter le geste d'Assaf en montrant son bras droit. Le déictique sert à préciser le déictique linguistique « ça » et la question vise à attirer l'attention de l'apprenante sur l'erreur qu'elle vient de commettre. Le geste et la production verbale se complètent et permettent aux apprenants de trouver le mot juste « droite ».



Image 9 : un panneau

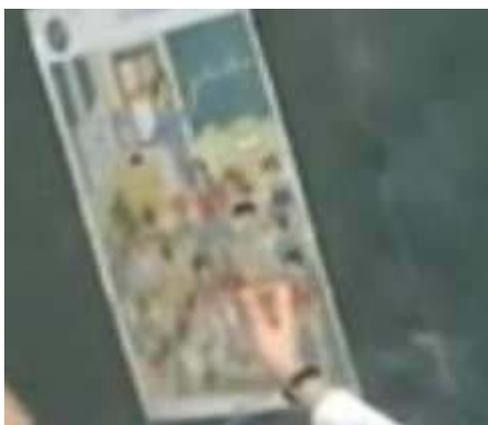


Image 10 : c'est derrière la maitresse

Extrait 9

EB1- Lycée du martyr Bilal FAHS

316 Mohamad : une panneau (*il désignait une table*)

317 P : non le panneau [**c'est derrière la maîtresse là-bas c'est le panneau**] (*Elle désigne le panneau*) n'est-ce pas ? + c'est quoi le vert qui est à côté de la maitresse ? +

Le vert qui est à côté de la maitresse c'est quoi ? [**Comme ça**] ? (*elle désigne le tableau de la classe*) c'est le ...

318 Rim : tableau

Pour corriger la faute de Mohamad qui a confondu « table » et « panneau », l'enseignante désigne le d'abord le panneau dessiné sur le poster. Puis elle décrit le tableau « le vert » pour donner des repères à l'apprenant, ensuite elle répète sa question, mais n'ayant pas obtenu de réponse, elle désigne le tableau de la classe. Le geste déclenche la réponse de Rim qui reconnaît le nom de l'objet désigné.

h. Une autre fonction des déictiques est l'évaluation d'une production verbale d'un apprenant : en effet, parfois, après une bonne réponse de la part d'un apprenant, l'enseignant répète cette réponse et désigne du doigt ou de la main, l'apprenant qui a donné cette réponse :

Extrait 10

413 P : alors ici qu'affirme Zoé ? ++ qu'affirme Zoé ? que dit Zoé ? + Est-ce que=

414 Samir : « non »

415 P : [**« non »**] (*elle désigne Samir*)

Dans cet extrait, le geste de l'enseignante a pour but d'évaluer positivement la réponse de Samir, il accompagne la répétition de la réponse de Samir. Il vise à attirer l'attention des autres apprenants sur l'élève qui a donné la réponse, ce qui est valorisant.

Extrait 11

EB6 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines



Image 11 : oui une leçon morale

133 P : [...] c'est-à-dire on tire [**quoi ?**] (*le geste interrogatif*) + Une...

134 Abir : moral

135 P : [**oui une leçon**] (*Elle désigne Abir*) + morale [...]

Dans cet extrait, l'enseignante a demandé une reformulation du mot « moralité », elle amorce une réponse et demande aux apprenants d'achever son énoncé. C'est ce que fait Abir en disant « moral ». L'enseignante la ratifie en la désignant du doigt et en répétant ce qu'Abir a dit. Le déictique a un rôle évaluatif.

i. sur le plan linguistique, les gestes déictiques sont, le plus souvent, accompagnés de déictiques spatiaux :



Image 12 : là bas

Extrait 12

EB1 Lycée du martyr Bilal Fahs

121 P : [...] qu'est-ce qu'il y a [**là bas**] (*Elle désigne le panneau*) à côté de la maîtresse ?

Tout en disant « là bas » l'enseignante désigne le panneau qu'elle voulait que Sara nomme ; le geste de l'enseignante a pour fonction d' « expliciter » le déictique spatial et de le préciser.

Donc, on peut dire que les déictiques apparaissent à n'importe quel moment de la classe, les enseignants en usent souvent soit pour distribuer les tours de parole et contribuer à structurer l'interaction, soit pour expliquer des contenus en langue cible.

Dans les classes d'EB6, les déictiques explicatifs et illustratifs désignent souvent des productions écrites, soit au tableau, soit dans un livre ou un cahier ; tandis que dans les classes d'EB1, les déictiques désignent plutôt des objets concrets présents dans la classe dont les élèves doivent apprendre l'appellation en langue cible. Les déictiques gestuels accompagnent des déictiques verbaux : « ici, là ». Dans certains cas, les déictiques se substituent à la production verbale, quand les enseignants les utilisent pour distribuer les tours de parole.

Non seulement les déictiques sont abondants dans les classes d'EB1, mais les enseignants répètent le même geste chaque fois qu'ils répètent la production verbale qui l'accompagne. Cela peut s'expliquer par le fait que le niveau débutant des apprenants qui ne maîtrisent pas la terminologie grammaticale de la langue cible, d'où le recours fréquent à un langage « paragrammatical » et aux gestes déictiques.

Les déictiques ont une fonction anaphorique, ils ont donc un effet redondant sur la parole.

2.2.2. Les métaphoriques

Appelés aussi idéographiques, ils représentent des concepts abstraits et des métaphores qui peuvent être considérés comme spécifiques à une culture dans la mesure où les langues ne partagent pas les mêmes représentations métaphoriques (Marianne Gullberg, 1998 : 51).

Les enseignants s'en servent pour :

- 1- L'explication d'une règle d'orthographe : le métaphorique explique l'état statique de certains noms de métiers qui se terminent par « e » comme le mot « journaliste ».

Extrait 13

EB6 Kfarrouman

202 P : il y a des cas où [**le nom reste +comme il est**] (*Les deux bras sont levés et les mains ouvertes dirigées vers les élèves*)

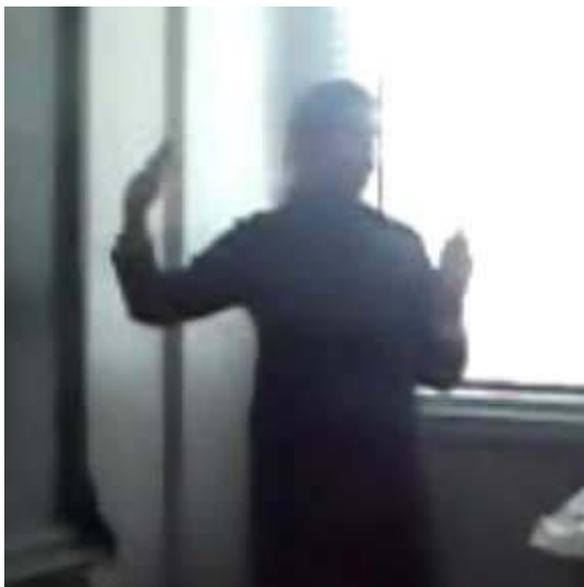


Image 13 : comme il est

Extrait 14

EB6 Kfarrouman

206 P : **[rien ne change hein ?]** (*Elle met la main gauche dans la main droite puis la droite dans la gauche*)



Image 14 : rien ne change hein ?

Les deux exemples sont extraits d'un cours d'orthographe. Après avoir fait l'exercice, l'enseignante a résumé la règle de la formation du féminin de certains noms de métiers. Dans les deux exemples, elle expliquait les mots qui se terminent par «e» comme «journaliste» et «secrétaire». Pour insister sur l'état statique de ces mots, l'enseignante illustre ses propos par des gestes métaphoriques.

2-Ce geste exprime aussi l'état statique de l'interaction, en effet, il accompagne aussi un commentaire méta interactionnel :



Image 15 : ***ba'dna mahalna***

Extrait 15

EB6 Lycée Pilote

33 Moussa : hier on a parlé à Pierre Larousse

34 P : [***ba'dna mahalna***⁶⁴ (*on n'a pas encore avancé*) **c'est la même faute**] ++ c'est la même faute on n'a pas encore commencé [...]

Dans cet extrait, après plusieurs réponses incorrectes de la part des apprenants qui, à la question « de qui on a parlé hier », ont répondu « on a parlé à » au lieu de « on a parlé de », l'enseignante commente la progression de l'interaction en arabe tout en l'accompagnant d'un geste qui exprime l'état statique de celle-ci.

3- le geste métaphorique illustre un mot-clé d'une explication en langue cible :

Extrait 16

EB6 Lycée Pilote

111 P : [...] [il y a une différence à ***w*** (et) de] (*Elle bouge les deux mains à gauche puis à droite*)

Cet exemple est extrait d'un cours de lecture au Lycée Pilote. Après avoir posé la question « de qui on a parlé hier » à plusieurs reprises à la suite des réponses incorrectes des apprenants, l'enseignante donne plusieurs exemples pour illustrer la différence entre « à »

⁶⁴ Nous avons trouvé des gestes concomitants à des productions verbales en arabe, cela démentit les propos des enseignants qui, lors des entretiens, nous ont déclaré qu'ils ont recours au geste pour éviter d'utiliser la langue maternelle des apprenants. Cela nous pousse à nous interroger sur le degré de conscience des enseignants quant à leur gestualité.

et « de », puis elle le dit explicitement en 111 tout en l'illustrant par un geste qui exprime l'opposition entre les deux réponses : « parler à » et « parler de ». Les deux images ci-dessous illustrent les deux parties du geste et expriment l'idée de l'opposition entre la réponse donnée par les apprenants et celle que l'enseignante veut faire produire.



Image 16 : il y a une différence à



Image 17 : w de

4- Les métaphoriques ont pour fonction d'illustrer un mot-clé d'une question posée ou d'une sollicitation.

Extrait 17

EB6 Lycée Pilote

21 P : FAIS BIEN attention Haidar + DE QUI on a parlé [**hier**] (*Elle lève la main par-dessus son épaule*)? J'ai pas dit A QUI on a parlé hier ? [**de qui on a parlé hier ?**] (*le geste interrogatif*)

22 Haidar : *'an mīn* (de qui ?)

23 P : oui + *ma élét ana* (je n'ai pas dit) à qui on a parlé + à qui je parle ? à Haidar n'est ce pas ? et moi je pose la question [**hier**] de qui on a parlé *'an mīn ḥkīna ?* (de qui on a parlé ?)

Dans cet extrait, l'enseignante voulant attirer l'attention de Haidar sur son erreur, elle répète sa question et commente la réponse incorrecte de l'apprenant. Elle insiste sur « hier » en illustrant ce mot par un geste d'une seule main en 21, puis elle accentue sa sollicitation en répétant le mot avec les deux bras qui sont pliés et dirigés derrière ses épaules comme le montre cette image :



Image 18 : hier

Extrait

EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

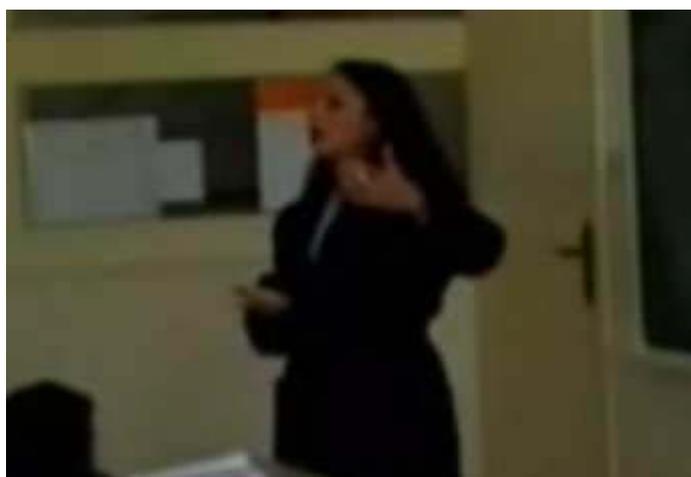


Image 19 : en opposition à quoi ?



Image 20 : le poème est en vers



image 21: le texte est comment ?

140 P : un poème + c'est écrit en + vers + c'est **[en opposition à quoi]?** (*Elle écarte le bras gauche vers le gauche*) à écriture en ...

141 As : en vers

142 P : non **[le poème est en vers]** (*Les deux mains en parallèle sont dirigées vers le gauche*) **[le texte est comment] ?** (*Les deux mains sont dirigées vers la droite*) +

143 As : en paragraphe

Dans cet extrait, nous trouvons deux métaphoriques illustrés par les images ci-dessus. L'enseignante explique le mot « fable » qui est « un récit en vers » et cherche à faire produire le mot « prose » qui est l'opposé du « poème ».

Le geste de l'enseignante a pour but d'illustrer un mot-clé de la question dans le but d'aider les apprenants à compléter son énoncé inachevé. On peut dire alors que le geste a pour rôle de faciliter la compréhension de la question posée par l'enseignante.

4-L'enseignante a recours au geste dans des moments d'hésitation pour chercher le mot en langue cible :



Image 22 : fini

Extrait 18

EB6 Lycée Pilote

404 P : [...] combien il reste pour que euh [**l'année euh euh fini**] ? (*Elle lève la main, la paume ouverte puis elle la bouge à gauche puis à droite*) +

Dans cet extrait l'enseignante cherchant le mot en langue cible, et pour combler le silence provoqué par son hésitation, fait le geste qui remplace la production verbale et qui a le même sens. Le geste a pour fonction d'apporter une information et de compléter l'énoncé de l'enseignante.

5- Les métaphoriques expriment aussi la localisation temporelle pour illustrer des explications ou faire produire des énoncés en langue cible par les apprenants.



Image 23 : la date de parution

Extrait 19

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

113 P : [...] est-ce que tu as déjà vu dans la référence une date ? ++ C'est-à-dire en bas on t'écrit 1990 ça représente quoi ?

114 As : la date de

115 P : la date de quoi ?

116 As : de de...

117 P : [de +] PARUTION (*L'enseignant lève la main par-dessus son épaule*)

Dans cet extrait, l'enseignant cherche à faire produire le mot « parution » par les élèves, donne, en 113, l'exemple d'une date « 1990 », mais les apprenants hésitent et ne trouvent pas le mot approprié. Alors l'enseignant a recours au geste pour essayer de leur donner un indice en passant sa main par-dessus son épaule. Le geste est là pour combler le silence provoqué par la pause courte de l'enseignant ; la pause ayant pour but de permettre aux apprenants de trouver le mot approprié.

6- Le geste interrogatif

Sous cette appellation nous désignons le geste qui accompagne une question commençant par les mots interrogatifs suivants : qui, quoi, comment, pourquoi. Ce geste se réalise en traçant un demi-cercle avec la main. Il est très courant dans la culture libanaise, mais nous l'avons classé avec les métaphoriques (et non pas avec les emblèmes) parce qu'il est lié au discours concomitant dans une logique de redondance, de complétion et non pas de substitution totale de l'énoncé.

Ce geste se fait avec une seule main⁶⁵ (gauche si le locuteur est gaucher comme Marianne, droite si le locuteur est droitier) et parfois avec les deux mains selon le contexte et l'effet voulu par les enseignants.

Comme le geste interrogatif est concomitant au discours, nous avons trouvé pertinent d'étudier son rapport avec les stratégies verbales et paraverbales de l'enseignant. En effet, l'analyse des gestes interrogatifs dans notre corpus a montré que :

⁶⁵ Comme le geste interrogatif se fait toujours de la même façon, nous en présentons une seule image ; pour l'analyse de ses fonctions, nous présenterons des extraits de transcriptions.

- le geste interrogatif est concomitant avec une question répétée et avec une accentuation du mot interrogatif. Cela se fait dans les cas où l'enseignant cherche à signaler une erreur dans les productions des apprenants :

Extrait 20

EB6 Lycée Pilote

15 P : DE QUI ON A PARLE hier ?

16 Haidar : Pierre Larousse ++ madame à Pierre Larousse

17 : *eh* (oui) [**réponds juste on a parlé...**] (*Elle pointe l'index vers Haidar et le bouge en mouvements saccadés à chaque syllabe*)

18 Haidar : on a parlé à à Larousse

19 P : ah + on a parlé * **men´ulsh** * (on ne dit pas) on a parlé à + qu'est ce qu'on dit ? on a parlé [**DE QUI**] (*le geste interrogatif*) on a parlé ?

Dans cet extrait, le geste interrogatif apparaît dans une question répétée à distance : dans l'intervention 15, l'enseignante avait posé la question en l'accentuant, mais apparemment l'apprenant n'a pas saisi ce qu'elle voulait dire, d'où son commentaire sur la manière de répondre « réponds juste (15) » et son commentaire métalinguistique en alternance codique « men´ulsh » (on ne dit pas). Sollicitant de nouveau les apprenants, elle re- pose la question en accentuant les termes interrogatifs accentuant cette fois la question, et en faisant en même temps le geste interrogatif. Les deux stratégies verbales et non verbales de l'enseignante visent à attirer l'attention de Haidar sur son erreur et lui fournir un indice pour trouver la formulation correcte de la réponse.



Image 24 : le geste interrogatif

- le geste interrogatif est concomitant avec un mot interrogatif qui a pour but d'insister sur l'absence de pronom personnel dans la réponse d'un apprenant :

Extrait 21

EB6 Lycée Pilote

44 **Moussa** : écrire euh le

45 **P** : **[qui a écrit]** ? (*Le geste interrogatif*)

Dans cet extrait la question et le geste de l'enseignante visent à attirer l'attention de Moussa sur la formulation incorrecte de sa réponse et surtout l'absence de pronom personnel sujet.

- Le geste interrogatif accompagne une question reformulée précédée d'une pause :

Extrait 22

EB6 Kfarrouman

410 **P** : le pain qu'on mange et pin ? ++ **[C'est quoi]** ? (*Le geste interrogatif*)

411 **As** : ***Snawbar*** (pin)

L'objectif de l'activité dont est extrait cet exemple, est l'explication des homonymes : l'enseignante sollicitait les apprenants pour expliquer les mots homonymes. Les élèves

avaient déjà expliqué le mot « pain » dans leur langue maternelle ; l'enseignante explique le mot en français et sollicite de nouveau les apprenants avec une intonation montante « et pin ? », mais n'obtenant pas de réponse, elle reformule sa question et l'accentue avec le geste interrogatif, d'où la réponse immédiate des apprenants en 410 : « Snawbar » (pin).

Le geste interrogatif peut remplacer une question en entier :

Extrait 23

EB1 Lycée Pilote

88 P : [...] que fait Samir ? [+]
(Le geste interrogatif)

89 Af : au ballon

Après avoir demandé à trois apprenants de jouer au ballon, l'enseignante pose la question « que fait Samir ? », et en attendant la réponse des apprenants elle fait le geste interrogatif qui a pour fonction de remplacer la répétition de la question. Ce geste a été interprété par l'apprenante qui a répondu par : à quoi joue Samir ?, puisqu'elle répond seulement « au ballon ».

Si tous les exemples que nous avons cités ci-dessus sont extraits des classes d'EB6, c'est que les métaphoriques sont rares dans les classes d'EB1. Cela est dû au fait que les métaphoriques expriment des notions abstraites que les débutants des classes d'EB1 n'apprennent pas encore, le contenu de leur apprentissage de la langue cible étant encore focalisés sur des objets concrets.

2.2.3. Les iconiques

Si les métaphoriques expriment des notions abstraites, les iconiques représentent des objets concrets et entretiennent une relation étroite avec le contenu du référent.

Ils apparaissent dans des séquences centrées sur l'explication sémantiques des mots difficiles en langue cible. Leur fonction essentielle est l'explication sémantique des mots.

-Les iconiques contribuent à illustrer une énumération :



Image 25 : énumération

Extrait 24

EB6 Lycée Pilote

116 P : *ma'akon eh* (avec vous oui) à vous * bass iza baddī 'éllo massalan la estez abdallah inno saf sédés [kaza kaza kaza] bkūn kamen 'am beḥké ma'ākon walla 'am beḥké 'ankon * (mais si par exemple, je veux dire à monsieur Abdallah que la classe de 6^{ème} est ça, ça et ça, comme ça je parle à vous ou je parle de vous) (*Elle lève la main et la descend petit à petit*)

L'enseignante expliquant la différence entre « parler de » et « parler à » a eu recours à un exemple puisée dans la vie de l'école : parler au directeur de la classe d'EB6. Le geste insiste sur le contenu du message que l'enseignante soi-disant voulait transmettre au directeur.

Extrait 25

EB6 Lycée Pilote

317 P : *awwal tlét aḥrof* (les trois premières lettres) comment je dis ça ? ++ les + trois + premières + lettres

318 Moussa : lettre

319 P : lettre comment je dis ça ?=

320 Haçan : les trois premières lettres

321 P : [les + trois + premières + lettres] (*Elle pointe le puce, l'index et le majeur comme pour compter*)

322 Moussa : [les + trois + premières + lettres]



Image 26 : trois

L'enseignante avait demandé aux apprenants comment chercher un mot dans le dictionnaire, Moussa a donné la réponse en arabe. L'enseignante répète la réponse de ce dernier et lui demande de reformuler sa réponse en langue cible mais sans résultat. Alors elle le fait elle-même et demande à Moussa de répéter son énoncé. Tout en énonçant « les trois premières lettres », l'enseignante pointe le puce, l'index et le majeur vers le haut et plie les deux autres doigts. Ce geste illustre son énoncé et insiste sur l'ordre des mots en langue cible.

Extrait 26

EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

212 P : [...] c'est-à-dire **[ils ont des confitures]** (*elle commence à compter à partir du puce*)=



Image 27 : énumération

Dans cet extrait, expliquant le mot « provisions », l'enseignante donne comme exemple « des confitures » et elle commence une énumération en comptant sur les doigts de la main. Ce geste a pour fonction d'illustrer le début de l'énumération qui a été interrompue par les réponses de Hanine dans le tour suivant.

-les iconiques accompagnent une question, sans qu'il y ait une identité sémantique entre le geste et la production verbale ; le geste mimant le mot que l'enseignant voulait faire produire par les apprenants :



Image 28 : Entoure

Extrait 26

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

46 P : qu'est-ce qu'il y a autour de l'île ?

47 Jamal : de l'eau

48 As : de l'eau

49 P : alors on dit que la mer ? [**que fait la mer ?**] (*L'enseignant baisse un peu le bras, il s'incline et fait un mouvement circulaire avec le bras droit*)

50 As : euh entoure entoure (*plusieurs élèves répètent le geste de l'enseignant*)

51 P : elle entou ::re quoi ? +

52 As : l'île

53 P : l'île + donc moi je peux prendre cette expression pour dire que les éléments du paratexte sont les éléments qui sont autour qui entourent le texte

Dans cet extrait, l'objet de l'activité didactique est de chercher les éléments du paratexte. Commencé par un essai de définition du mot « paratexte », l'enseignant sollicite plusieurs apprenants qui, au lieu de définir le paratexte, commencent par énumérer les éléments du paratexte. Alors l'enseignant recourt à la métaphore de l'île pour aider les apprenants à trouver la définition du mot paratexte. En 49, en répétant la question « que fait la mer ? », l'enseignant fait un mouvement circulaire avec le bras ; les apprenants traduisent le geste en production verbale : « entoure » et en mimant le geste de l'enseignant. Le geste iconique fournit un indice aux apprenants et leur permet de trouver le mot que l'enseignant veut faire produire.

Extrait 27

EB6 Kfarrouman

546 P : [la mer ?] (*Elle désigne le mot écrit au tableau*)

547 As : *I baḥor* (la mer)

548 P : c'est là où on ... ? (*Elle mime les mouvements de nager*)



Image 27 : nage

Dans cet extrait, expliquant les homonymes, l'enseignante demande aux apprenants d'expliquer le mot « mer ». Ces derniers donnent l'équivalence sémantique du mot dans leur langue maternelle. Ce qui ne semble pas répondre aux attentes de l'enseignante qui amorce une définition du mot « mer » sans l'achever verbalement mais en imitant les mouvements d'un nageur. Le geste remplit la petite pause qui sépare les deux tours de parole et aide les apprenants à achever l'énoncé de l'enseignante en langue cible, puisque le geste illustre le mot que l'enseignante voulait faire produire.

Extrait 28

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs



Image 28 : relier



Image 29 : Digue

327 P : quel est le rôle la fonction de la conjonction de coordination + **[qu'est ce qu'elle fait ?]** (*Il entrelace les deux mains horizontalement*)

328 Ali : * **btowṣol*** (elle relie)=

329 Fariha : elle relie

330 P : elle RE LIE et attention apprenez ce mot hein ? Relier à quoi ?

331 As : Tyr au littoral

332 P : au littoral à l'ancien littoral **[par une ...]** (*Il pointe le pouce et l'index des deux mains en parallèle, les éloigne et les rapproche*)

333 As : euh euh digue

334 P : par une Digue

Dans cet extrait, les deux iconiques sont concomitantes à une sollicitation. En effet, l'enseignant voulait faire produire les deux mots par les apprenants. Pour aider Fariha à trouver le mot « relier », l'enseignant a recours à la terminologie grammaticale et sollicite les apprenants quant à la fonction de la conjonction de coordination. Tout en posant sa question, l'enseignant entrelace l'index et le majeur des deux mains, c'est ce que Ali interprète en arabe, sa langue maternelle, peut être parce qu'il ne trouve pas le mot en langue cible et que Fariha traduit en langue cible « elle relie ».

Le deuxième iconique accompagne une demande d'achèvement interactif et une petite pause pendant laquelle l'enseignant complète son geste qui a pour fonction de guider les apprenants pour trouver le mot que l'enseignant voulait faire produire.

-les iconiques expriment l'explication sémantique d'un mot en langue cible :

Extrait 29

EB6 Lycée Pilote

512 P : j'ai écrit avec une écriture gigantesque que veut dire gigantesque ? + GI GAN tesque que veut dire ce mot ? [+] (L'enseignante ouvre grands les bras).

513 Ahmad : * kbīr * (grand)

514 P : * kbīr* (grand) un travail gigantesque c'est-à-dire un grand travail



Image 30 : gigantesque

Dans cet extrait, l'enseignante expliquait l'expression « tâche gigantesque » de Pierre Larousse. Elle a écrit le mot « gigantesque » au tableau, en grand caractère, mais elle n'a obtenu aucune réponse de la part des apprenants, ce qui l'a poussé à répéter sa question « que veut dire ce mot » dans le même tour de parole. En attendant la réponse des apprenants, l'enseignante ouvre grand les bras pour mimer le mot « gigantesque », ce qui provoque une réponse immédiate de la part d'Ahmad qui donne, en arabe, un adjectif dont le sens est proche de celui de « gigantesque » mais que l'enseignante accepte et reprend dans son intervention suivante, en 514, d'abord en arabe, puis elle le traduit en langue cible : « *kbir* (grand) un travail gigantesque c'est-à-dire un grand + travail ».

- Le geste iconique aide les apprenants à achever l'énoncé de l'enseignante



Image 31 : un mois

Extrait 30

EB6 Lycée Pilote

421 P : un mois et ::: demi à peu près * **ya'né** * c'est le onzième mois * **ya'né 'able ma tokhlaş siné ... (c'est-à-dire avant la fin de l'année) [+]** (*Elle pointe l'index comme pour compter*)

422 As : ***b shahr*** (un mois)

Dans cet extrait, l'enseignante reformulant son énoncé en arabe, elle fait une petite pause pendant laquelle elle pointe l'index vers le haut, ce qui déclenche la réponse des apprenants qui achève l'énoncé de l'enseignante. Ici le geste iconique a une fonction d'informer les apprenants qui traduisent le geste par la parole.

- L'iconique sert aussi à attirer l'attention des apprenants sur une « erreur » ou un usage inconvenable d'un mot.



Image 32 : l'accent chapeau

Extrait 31

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

260 P : [...] j'ai entendu l'accent [**chapeau**] (*Il mime avec les deux mains le mouvement de mettre un chapeau sur la tête*) + c'est quoi l'accent chapeau ?

261 Fariha : chapeau comme ça (*Elle trace dans l'air l'accent circonflexe*)

Expliquant la différence entre les différents accents, l'enseignant reprend une expression qu'il a entendu⁶⁶ en classe « l'accent chapeau ». Pour attirer l'attention des apprenants sur l'usage inconvenable du mot « chapeau », l'enseignant mime le geste de mettre un chapeau sur la tête. Et il demande une définition de l'accent « chapeau ». Fariha, apparemment, ne trouvant pas les mots convenables pour définir l'accent chapeau, dessine l'accent circonflexe dans l'air. Le geste de l'enseignant a ici une valeur informative et il contribue à détendre l'atmosphère en classe, puisqu'il provoque les rires des élèves. Quant au geste de Fariha, il relève de la stratégie de compensation⁶⁷.

3. En écoutant bien l'enregistrement, nous n'avons pas pu distinguer l'accent chapeau, peut-être que les élèves l'ont mentionné plus haut en 252 quand ils ont parlé tous en même temps.

⁶⁷ Les stratégies de compensation (« également appelées « compétence stratégique » par Canale et Swain ou encore « tactiques compensatoires » par d'autres auteurs) permettent de suppléer à certaines difficultés que l'on pourrait éprouver dans le maniement de la langue cible. [...] on y compte par exemple, le recours à la paraphrase ou aux hyperonymes (« véhicule » à la place de vélo ou camion), les mimiques, les gestes, les dessins, les onomatopées [...] (Cuq, 2003 : 225-226)

- Les iconiques ont aussi pour fonction d'illustrer une explication pour en faciliter la compréhension par les élèves :



Image 33 : imprimer

Extrait 32

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

410 P : en I T A LIQUE + vous travaillez sur l'ordinateur n'est-ce pas ?

411 As : oui

412 P : est-ce que vous trouvez [**ce mot**] (*Il pointe l'index dans l'air comme pour désigner quelque chose qu'on ne voit pas*) italique ?

413 Am : oui en haut

414 P : lorsque vous travaillez quel dans quel domaine ? ++ dans le domaine de...

415 Fariha : word

416 P : [**de l'imprimante**] (*L'enseignant mime le geste de taper sur l'ordinateur*) + lorsque vous allez imprimer un texte c'est-à-dire dans word hein ? [...]

Dans cet extrait, l'enseignant expliquant la typographie donne un exemple du domaine de l'informatique. Le geste de l'enseignant mime le fait de taper sur l'ordinateur, il sert à illustrer l'explication de l'enseignant et préciser ce qu'il voulait dire.

Extrait 33

EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

273 P : le rat de ville [**détale qu'est-ce qu'il fait ?**] (*Elle tend le bras vers l'avant*)

274 As : il s'enfuit



Image 34 : détale

Dans cet exemple, il s'agit d'une explication linéaire de la fable. L'enseignante a lu le vers : « le rat des villes détale » et tout en lisant le mot « détale », elle tend le bras en avant en mimant l'action de s'enfuir. Le geste sert donc à expliquer le verbe détaier et elle facilite sa compréhension par les élèves.

- les iconiques expliquent un mot-clé d'une question :

Extrait 34

EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

172 P : [...] ces rats de ville et de champs [**qu'est-ce qui les regroupe**] (*elle rapproche les deux mains l'une de l'autre*) qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qui arrive dans ce poème ?



Image 35 : regroupe

Dans cet exemple, extrait d'un cours de poésie, l'enseignante posait des questions sur la compréhension de la fable. La question posée concerne la situation initiale du récit : « ces rats de ville et de champs [**qu'est ce qui les regroupe**] ? ». Tout en disant « les regroupe », l'enseignante ouvre les mains et rapproche les deux bras. Ce geste vise à illustrer le mot-clé de la question pour en faciliter la compréhension par les apprenants et les aider à trouver la réponse appropriée.

- Les gestes iconiques expriment un élément manquant dans la réponse d'un apprenant :



Image 36

Extrait 35

EB1 Lycée Pilote

88 P : [...] que fait Samir ? [+] (*le geste interrogatif*)

89 Af : au ballon

90 P : non que fait que fait-il ? |**Samir...** +] (*Elle mime le geste de lancer le ballon comme le faisaient les élèves*)

91 Kifaya : joue au ballon

L'enseignante avait demandé à Samir, Mohamad et Mahdi de jouer au ballon, puis elle a posé la question : « que fait Samir ? », puis elle fait le geste interrogatif auquel une apprenante répond par « au ballon » ; alors l'enseignante répète sa question et amorce une réponse sans l'achever et en l'accompagnant d'un geste iconique qui mime les mouvements que faisaient les élèves en jouant au ballon. C'est ce que Kifaya comprend et achève la réponse de l'enseignante : « joue au ballon ». Le geste iconique a donc un effet immédiat sur les productions des élèves.

- Les gestes iconiques servent aussi à corriger une faute de prononciation :



Image 37 : la liaison

Extrait 36

EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

376 P : lisez

377 As : c'est un

378 P : [c'est ... ?] (*Elle fait la liaison entre t et un*)

379 As : c'est t un ordinateur

Dans cet extrait, les apprenants lisaient le texte écrit au tableau ; l'enseignante leur désignait par la main les mots qu'ils devaient lire. Ne faisant pas la liaison entre « c'est » et « un », l'enseignante leur demande de répéter les deux mots déjà lus par une demande d'achèvement interactif accompagnée d'un mime de la liaison entre les deux éléments concernés. Ce geste a pour fonction d'attirer l'attention des apprenants sur leur erreur et leur fournit un indice sur la nature de cette erreur et un moyen de la corriger : faire la liaison entre « c'est » et « un ».

Extrait 37

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

75 P : des quoi ? [Où on lit on ouvre et on lit] ce sont des ... *(Elle joint les deux mains puis elle les sépare en mimant le geste d'ouvrir un livre)*

76 Fatima : livre



Image 38 : on ouvre et on lit

Pour aider Fatima à trouver le mot livre en français, l'enseignante mime le geste d'ouvrir un livre. Ce geste est concomitant à une production verbale qui le décrit.

Nous avons trouvé les iconiques dans toutes les classes observées, ils contribuent à l'explication sémantique des mots en langue cible, ou décrivent des objets que les enseignants veulent faire produire par les apprenants en langue cible. Ce sont ces gestes là qui permettent

aux enseignants d'éviter de recourir à l'usage de la langue maternelle des apprenants, puisqu'ils sont utilisés pour l'explication sémantique et qu'il y a une relation étroite entre le geste et le contenu du référent.

2.2.4. Les battements

Les battements sont des gestes qui accentuent une syllabe ou un mot ou bien indiquent le rythme du discours.

En effet, dans les tours de parole des enseignants, les battements apparaissent dans des énoncés qui ont pour fonction l'évaluation des productions des apprenants :

- soit pour signaler une faute de syntaxe et pour demander de corriger cette faute :

Extrait 38

EB6 Lycée Pilote

15 P : DE QUI ON A PARLE hier ?

16 Haidar : Pierre Larousse + madame à Pierre Larousse

17 P : *eih* (oui) [**réponds juste + on a parlé...**] (*Elle pointe l'index vers Haidar et le bouge en mouvement saccadé à chaque syllabe*)

Dans cet extrait, l'attention de l'enseignante est focalisée sur la forme de la réponse de l'apprenant. Le « eih » (oui) est là pour évaluer positivement le contenu de la réponse de Haidar, puisque, la veille, ils avaient bien parlé la veille de Pierre Larousse, mais la syntaxe de la réponse est incorrecte d'où la demande de l'enseignante « réponds juste » qui est aussi une évaluation négative de la production de Haidar. En prononçant son évaluation, l'enseignante pointe l'index vers Haidar et le bouge en mouvement saccadé à chaque syllabe pour accentuer de son énoncé.

Ce geste peut être considéré comme un emblème quand il se substitue à la parole et peut être interprété comme une menace vis-à-vis de l'interlocuteur. Ici, nous avons considéré le geste de l'enseignante comme un battement puisqu'il accentue la production verbale de l'enseignante et ne le remplace pas ; il lui donne aussi une certaine valeur de reproche vis-à-vis de Haidar qui a déjà répété la même faute deux fois.



Image 39 : réponds juste

- soit pour corriger une faute de prononciation :

Extrait 39

EB1 Lycée Pilote

49 P : [...] euh Mohamad + que fait Batoul ?

50 Mohamad : Batoul joue e

51 P : à

52 Mohamad : à élas

53 P : [l' é las tique] (*Elle accompagne chaque syllabe d'un mouvement du doigt*)

54 Mohamad : l'élastique

55 P : [l' é las tique] ++ [...] (*Elle répète le même geste qu'en 53*)



Image 40 : l'élasticité

Dans cet extrait, l'enseignante sollicite Mohamad pour répondre à la question « que fait Batoul ? », celui-ci commence correctement la phrase « Batoul joue » mais il ébauche le mot « élastique » sans la préposition « à ». L'enseignante corrige sa réponse, et Mohamad reprend la correction de l'enseignante mais il omet le déterminant, ce qui pousse l'enseignante à interrompre l'apprenant et elle scande le mot « élastique » et accompagne chaque syllabe d'un mouvement de la main gauche pour attirer l'attention des apprenants sur la prononciation correcte du mot « élastique ».

- les battements accompagnent la répétition d'une bonne réponse de la part des apprenants :

Extrait 40

EB1 Lycée Pilote

92 P : Samir joue au ballon [**très bien**] (*Elle désigne kifaya du doigt*) Kifaya répète + Samir...

93 Grp : [joue au ballon]

Dans cet exemple, le battement accompagne l'énoncé des apprenants qui achèvent la phrase commencée par l'enseignante. Celle-ci pointe l'index de la main droite et accompagne chaque syllabe d'un geste saccadé comme un chef d'orchestre. Ce geste a une fonction évaluative puisqu'il pousse les apprenants à continuer leur énoncé.

2.3. Les emblèmes

Bien que ne faisant pas partie des coverbaux, nous avons relevé des emblèmes dans notre corpus et nous voulons les présenter parce qu'ils jouent un rôle non négligeable dans la gestion de l'interaction et dans le maintien de la discipline en classe.

Par définition, les emblèmes sont des gestes culturels qui remplacent la parole et qui peuvent se traduire par un mot ou une expression, et présentent un fort degré de conventionalité. Ils peuvent aussi être associés à la parole, prenant ainsi un statut de geste « illustratif ».

Nous n'avons pas trouvé d'études sur les emblèmes au Liban, mais nous avons classé les gestes repérés dans notre corpus avec les emblèmes parce qu'ils répondent au critère de la plupart des définitions proposés et que certains gestes font partie des emblèmes repérés dans les gestes de plusieurs cultures. Ce sont donc des emblèmes universels.

- les emblèmes contribuent à la gestion de l'interaction



Image 41 : arrêtez

Extrait 41

EB1 Lycée Pilote

40 Kifaya : lastique

41 P : élastique

42 As : E [**las tique**] (*L'enseignante les arrête d'un signe de la main et désigne Kifaya*)

43 P : à quoi joue –t-elle ? [...]

Dans cet extrait, l'enseignante corrige l'énoncé de Kifaya, alors plusieurs élèves répètent le mot corrigé sans l'autorisation de l'enseignante alors celle-ci lève les deux bras pour arrêter les élèves qui ont parlé sans permission.

EB1 Lycée Pilote

Extrait 42

31P : [...] (*L'enseignante tend le bras vers Batoul, la main ouverte dirigée vers le haut*)
arrête

Dans cet extrait, l'enseignante tend le bras vers Batoul pour lui demander d'arrêter de jouer, mais Batoul regardait l'élastique et s'apprêtait à faire un nouveau saut, d'où l'ordre verbal de l'enseignante qui vient traduire verbalement le geste de l'enseignante (entre le geste et la production verbale, il se passe moins d'une seconde).

Extrait 43

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

57P : [...] qu'est-ce qu'on voit sur ce poster ?

58 As : ma classe

59 P : [et je lève le doigt] (*Elle arrête les élèves de la main*)



Image 42

Pour éviter que les élèves parlent tous en même temps et pour établir la discipline en classe, l'enseignante fait un geste de la main pour demander le silence aux apprenants. Bien que ce geste soit accompagné d'une production verbale : « et je lève le doigt », cette production verbale n'est pas la signification du geste.

- les emblèmes contribuent à établir la discipline en classe

Extrait 44

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

80 Rim : des chaises + des livres

81P : oui + parlez à haute voix + **[chut chut]** (*elle met l'index sur la bouche*)



Image 43 : chut

Dans cet extrait, l'ordre de parler à haute voix est adressé à l'apprenante Rim qui était au tableau, alors que la demande de silence exprimée par le geste de l'enseignante et elle est adressée aux autres élèves qui étaient en train de bavarder. Le geste est accompagné d'une production verbale «chut, chut», qui elle aussi exprime une demande de silence, en général, le geste accompagne souvent la production verbale. Ils servent la gestion de l'interaction et le maintien de la discipline en classe.

- les emblèmes contribuent à la gestion des tours de parole

Extrait 45

EB1 Lycée Pilote

37P : **[très bien à quoi ?]** (*elle désigne Kifaya*)

38 Jinane : lastique (*l'enseignante l'arrête de la main*)

39 P : **[elle]** (*elle désigne Kifaya du doigt*)

Dans cet extrait, le geste de l'enseignante intervient entre deux tours de parole pour gérer l'interaction : il exprime la désapprobation de l'enseignante vis-à-vis de l'intervention de Jinane qui a pris la parole sans la permission de l'enseignante qui, par ce geste, demande à Jinane de se taire et son intervention en 39 « elle » et le déictique qui l'accompagne exprime la cause de sa désapprobation : Elle avait donné la parole à Kifaya et non pas à Jinane.

- les emblèmes contribuent aussi à l'évaluation des énoncés des apprenants



Image 44

Extrait 46

EB1 Lycée Pilote

105 P : [...] ça suffit * **ṭayyeb*** (bon) + maintenant [**attention**] (*L'index est pointé vers le haut*) + que [**fait-il**] ? (*Elle désigne Samir*)

106 Grp : Samir=

107 P : (*L'enseignante tend le bras gauche vers les apprenants, la main ouverte*) non j'ai pas dit Samir moi +

Comme dans l'exemple précédent, le geste de l'enseignante intervient entre deux tours de parole, elle devance le « non » de l'enseignante et a pour effet d'arrêter la lancée des apprenants qui étaient prêts à répéter la phrase « Samir joue au ballon » comme ils ont déjà fait pour « Mohamad joue au ballon ». Ce geste a pour fonction d'attirer l'attention des apprenants sur l'erreur qu'ils ont faites en commençant la phrase par Samir et non pas par « IL », puisque la question de l'enseignante était « que fait-il » et non pas « que fait Samir ? ».

A la différence de l'extrait précédent, le geste de l'enseignante n'a pas pour fonction de distribuer les tours de parole, mais d'attirer l'attention des apprenants sur la faute qu'ils ont faite, il a donc une fonction d'évaluation.

- Les emblèmes jouent un rôle important dans la régulation de l'interaction :



Image 45 : oui

Extrait 47

EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

336 P : [...] que dit Sami ? Qu'est-ce qu'il y a dans le paquet ? que dit Sami ?

337 Am : c'est=

338 P : que dit Sami ? Répondez à la question + que dit Sami ?

339 As : [Sami dit]= (*Elle hoche la tête*)

340 P : Sami dit

341 As : c'est une télé

Dans cet extrait, l'objectif de l'activité est la compréhension d'un texte écrit. Ayant écrit le texte au tableau, l'enseignante l'a fait lire aux apprenants. Ensuite, elle a commencé à

poser des questions de compréhension. En 336, après avoir expliqué la situation, l'enseignante pose la question « que dit Sami ». Cette question est suivie d'une autre question dont le but est de préciser la première question qu'elle répète dans le même tour de parole, puis en 338, après l'ébauche d'une réponse par un apprenant. Apparemment le début de la réponse de l'apprenant ne répond pas aux attentes de l'enseignante qui veut une réponse complète à la question « que dit Sami » ?, qu'elle répète deux fois en 338, tout en précisant aux apprenants de répondre à la question telle qu'elle a été posée, c'est-à-dire en reprenant des éléments de la question, c'est ce que les apprenants font en 339. Cette réponse est accompagnée d'un hochement de tête de la part de l'enseignante qui, par ce geste, gratifie la réponse des apprenants et les encourage à continuer. Le geste a donc une fonction à la fois évaluative et régulatrice de l'interaction. L'enseignante accentue son évaluation positive en répétant la réponse des apprenants en 340.

2.4. La catégorisation fonctionnelle des gestes

Comme nous l'avons bien souligné dans notre analyse, les différents gestes utilisés par les enseignants ont des rôles bien définis. Nous allons les répertorier et les grouper par fonction en reprenant les trois fonctions de l'enseignant de langue étrangère telles qu'elles ont été définies par Dabène : une fonction de vecteur d'information, une fonction de meneur de jeu et une fonction d'évaluateur.

Bien que cette catégorisation ait été bâtie sur l'analyse des interactions verbales, nous avons repéré les mêmes fonctions dans l'analyse des gestes dans notre corpus. D'ailleurs, Dabène avait pris soin de préciser « *qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales* » (1984 :43). Elle ajoute que « *la gestualité et la mimique jouent un rôle non négligeable dans la régulation des échanges mais aussi dans l'évaluation voire l'apport d'information* » (1984 : 43).

Dans les gestes d'information, nous trouvons les gestes d'explication lexicale. Cette fonction est remplie essentiellement par les métaphoriques et les iconiques. Les gestes ont alors une fonction métalinguistique du fait qu'ils sont au service de l'explication du sens.

L'appellation « geste d'animation » englobe à la fois les gestes de gestion de classe (Changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, Placement des élèves/ du matériel, punir/ gronder/ faire taire, Consigne) et de gestion des interactions et de la participation (Régulation des débits/ volume sonore, Répétition, Etayage, interroger, donner la parole).

Nous avons dégagé plusieurs actes d'animations. Portons d'abord notre attention sur la sollicitation. Bien que nous n'ayons pas analysé le rôle du regard plus haut, nous allons l'évoquer ici parce que celui-ci joue un rôle important dans la sollicitation et dans la régulation de l'interaction.

Le regard a un rôle ambigu dans la sollicitation. Il semble, en effet, avoir un rôle d'incitation, mais aussi un rôle inhibiteur. La sélection des apprenants est faite très souvent à travers le regard. Quand les interactants ont un statut d'égalité, il est facile de dévier le regard, si l'allocutaire refuse sa participation. En situation scolaire, il est vrai que les apprenants recourent souvent à des subterfuges, à des « pare-engagements », dans les termes de Goffman, pour fuir le champ visuel de l'enseignant, mais, une fois le regard attrapé, la sélection par le regard est aussi forte que la sélection verbale. Il y a une imposition de réponse comme celle qui est produite par un impératif, par exemple. L'apprenant ne peut pas se dérober. Par contre, la mobilité du regard peut avoir une fonction d'incitation à la prise de parole.

Quant à l'apprenant en position de locuteur, le regard de l'enseignante joue un rôle de régulation et d'incitation au maintien de la prise de parole. Il s'agit donc à ce moment d'un renforcement positif.

Dans les comportements de sollicitation, nous avons encore repéré les mouvements de la tête. La projection de la tête, et, avec plus d'emphase, du menton, en avant constituent des incitations à prendre la parole ou à continuer à parler.

Liés à la sollicitation, nous trouvons des moments d'attente. Ce sont les moments où l'enseignante attend que l'apprenant réagisse à la sollicitation qu'elle lui a adressée auparavant ou encore les moments où l'enseignante écoute l'apprenant. Ce sont donc des silences où l'apprenant est le locuteur.

Généralement, ces moments sont caractérisés par l'immobilité de l'enseignante. Après avoir exécuté des changements de posture, le prof s'installe dans une situation d'immobilité.

Des attitudes en miroir (avec les mêmes angles d'inclinaison des apprenants) se trouvent chez certains enseignants. Chez les enseignants assis, il y a des jeux d'alternance du tronc en avant et en arrière qui nous semblent avoir une fonction régulatrice.

Nous voyons ainsi que le sourire, l'inclinaison de la tête et les postures en congruence ainsi que le regard sont les composantes qui montrent à l'apprenant que l'enseignante lui assure le temps de réfléchir, le temps de structurer son discours et qu'elle écoute ce que l'apprenant lui dit.

Les pauses et les moments de silence dans les cours observés montrent que les enseignants respectent le temps de réflexion et de parole des apprenants. Pourtant, le nombre de gestes autocentrés des enseignants à certains moments nous semble refléter un certain malaise des enseignantes. Le malaise s'expliquerait par le partage entre le besoin de respecter la planification et de se centrer sur l'apprenant.

Nous n'avons pas voulu étudier le non-verbal uniquement dans le statut de doublure du verbal. En classe de langue, il nous semble que les comportements non verbaux de l'enseignant meublant le silence ou ponctuant le discours des apprenants, contribuent à la structuration de la communication pédagogique et à la création d'un climat permettant l'interaction

Cette fonction est essentiellement remplie par les déictiques et les emblèmes.

Quant à l'évaluation, Tellier (2006 : 107) a repéré trois sous-catégories : « Encourager », « Féliciter/ approuver » et « Signaler une erreur ». On peut se demander si Encourager n'a pas plutôt une fonction d'animation mais en observant les enregistrements vidéos, nous avons remarqué qu'en encourageant l'apprenant pendant que celui-ci produit un énoncé oral, l'enseignant lui montre qu'il est sur la bonne voie, que son énoncé est correct et qu'il doit continuer. Les gestes servant à « Féliciter/ approuver » apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de sceller la fin de la réponse par une évaluation positive. Lorsque l'énoncé présente des erreurs, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. En général, si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il aura tendance à le faire de manière non verbale seulement, de façon à ne pas l'interrompre. Nous avons fait la distinction entre « corriger » et « signaler une erreur », parce que « corriger » signifie « rectifier une production » et rétablir le caractère « correct » d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et de critères linguistiques ou sociolinguistiques ». Les gestes assurant cette fonction sont rares dans notre corpus, et l'enseignant a plutôt recours au non verbal pour indiquer un problème dans la réponse de l'élève et non pour lui donner la bonne réponse. L'apprenant, sachant où se trouve l'erreur, n'a plus qu'à la corriger.

Ce sont surtout les emblèmes et les déictiques qui jouent le rôle d'évaluation. Les battements jouent aussi un rôle important dans la correction dans la mesure où ils sont redondants à la correction des fautes de prononciation.

Les frontières entre les fonctions ne sont pas faciles à établir ; ainsi les actes d'évaluation sont aussi des apports d'information. De même, on ne peut pas couper l'animation de

l'information. Par ailleurs, un même énoncé ou un même geste peut réaliser la fonction d'appréciation et celle de sollicitation. Lorsque l'enseignant considère qu'un énoncé est incorrect ou insuffisant, il peut solliciter une autre production. La dénégation peut être encore exprimée verbalement et la sollicitation par des gestes ou par l'intonation.

Conclusion

L'analyse qualitative des principaux gestes repérés dans notre corpus nous a montré l'importance et le rôle que joue le geste pédagogique en tant que stratégie communicative d'enseignement. En effet, le geste est utilisé à n'importe quel moment du cours et sert un nombre d'objectifs d'apprentissage comme l'introduction d'un nouveau vocabulaire. Le geste permet à l'enseignant d'expliquer le lexique sans passer par la langue maternelle. Il est aussi utilisé, par les apprenants (à la demande de l'enseignante) comme un support d'activité comme c'est le cas en classe d'EB1 au Lycée Pilote. Les gestes jouent aussi un rôle important dans la gestion de la classe et le maintien de la discipline.

Chapitre 7

Analyse quantitative des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons une analyse quantitative des différentes stratégies verbales et non verbales relevées dans les discours des enseignants observés.

Pour chaque stratégie, nous commencerons notre analyse par une présentation, sous forme d'histogramme, des différentes stratégies dans chaque classe. Ensuite, nous exposerons le test de khi-deux que nous avons appliqué pour tester la signification des données chiffrées obtenues. L'analyse quantitative permet de déterminer la fréquence d'utilisation des différentes stratégies chez les enseignants ; et le test de khi-deux permet de déterminer la signification des statistiques.

1. Explication du système de comptage des stratégies d'enseignement

Pour chaque stratégie, nous avons compté le nombre d'occurrences des variations formelles. Ensuite, nous avons calculé le pourcentage de fréquence de chaque variation par rapport au nombre total des occurrences de la stratégie. Ensuite, nous avons calculé le pourcentage de chaque stratégie par rapport au nombre total des tours de parole de l'enseignant.

Par exemple, dans le discours de Marianne, en EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines, nous avons compté 48 questions ouvertes, 13 questions fermées, 2 questions individualistes mais aucune question répétée. Nous avons ensuite calculé le pourcentage de chaque type de questions par rapport au nombre total des questions relevées dans le discours de l'enseignante. Ensuite, nous avons calculé le pourcentage de fréquence du total des questions par rapport au nombre de tours de parole de Marianne ($63 \times 100/168 = 37,5\%$).

2. Le test de khi-deux

Pour tester la signification des statistiques effectuées, nous avons utilisé le test de khi-deux. Ce test permet, partant d'une hypothèse et d'un risque supposé au départ, de rejeter l'hypothèse. Il est particulièrement utilisé comme test d'adéquation d'une loi de probabilité à un échantillon d'observations supposées indépendantes et de même loi de probabilité. Un test d'homogénéité concerne un problème voisin, la comparaison d'échantillons issus de

populations différentes. De manière assez différente, un test d'indépendance porte sur des données qualitatives.

A la base d'un test statistique, il y a la formulation d'une hypothèse appelée *hypothèse zéro*. Elle suppose que toutes les données dérivent de la même loi de probabilité. Ces données ayant été réparties en classe, il faut :

- déterminer le nombre de degré de liberté du problème à partir du nombre de classes ;
- se donner a priori un risque de se tromper (la valeur 5% est souvent choisie mais il s'agit plus souvent d'une coutume que du résultat d'une réflexion) ;
- à l'aide d'une table de χ^2 , déduire en tenant compte du nombre de degrés de liberté la distance critique qui a une probabilité de dépassement égale à ce risque ;
- calculer algébriquement la distance entre les ensembles d'informations à comparer.

Si cette distance est supérieure à la distance critique, on conclut que le résultat n'est pas dû seulement aux fluctuations d'échantillonnage et que l'hypothèse nulle doit être donc rejetée. Le risque choisi au départ est celui de donner une réponse fausse lorsque les fluctuations d'échantillonnage sont seules en cause.

Si cette distance est inférieure à la distance critique, on conclut que le résultat n'est pas seulement dû aux fluctuations d'échantillonnage et que l'hypothèse nulle doit donc être rejetée. Le risque choisi au départ est celui de donner une réponse fausse lorsque les fluctuations d'échantillonnage sont seules en cause. Le rejet est évidemment une réponse négative dans les tests d'adéquation et d'homogénéité mais il apporte une information positive dans les tests d'indépendance. Pour ceux-ci, il montre le caractère significatif de la différence.

Pour nos données, nous allons utiliser le test d'indépendance pour montrer la dépendance et la corrélation entre les résultats statistiques et les variables qui caractérisent les corpus. Pour cela, la distance calculée doit être supérieure à la valeur critique.

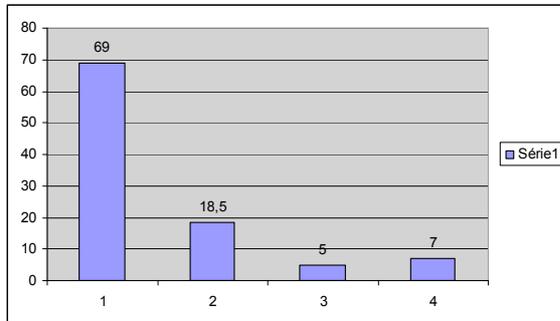
3. Etude quantitative des stratégies monolingues

Nous avons identifié trois grandes stratégies monolingues, et nous avons fait une typologie formelle. Les données statistiques de chaque stratégie seront présentées sous forme d'histogramme, pour chaque classe.

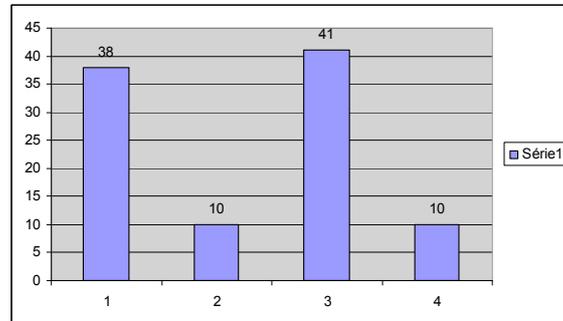
3.1. Les questions

3.1.1. Les questions dans les classes d'EB1.

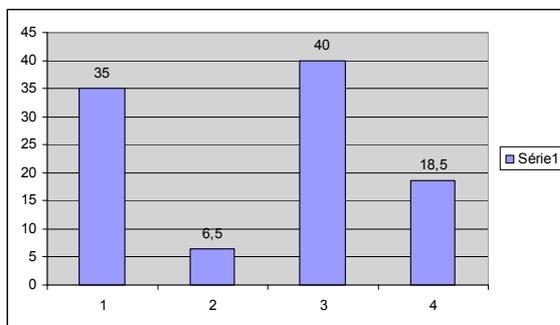
EB1 Lycée Bilal Fahs



EB1 Antonines



EB1 Lycée Pilote



1= les questions ouvertes, 2= Les questions fermées, 3= Les questions répétées, 4= Les questions individualistes.

Dans les trois histogrammes, nous remarquons le pourcentage élevé des questions ouvertes et des questions répétées. Cela est dû au fait que dans les trois classes, il s'agit d'activité d'expression orale : les enseignantes posaient des questions ouvertes pour permettre aux apprenants de s'exprimer en langue cible, et comme il s'agissait de faire participer tout le monde, les enseignantes répétaient les mêmes questions en changeant de destinataire.

Pour vérifier cette interprétation, nous avons appliqué le test de khi-deux.

Questions	Ouvertes	Fermées	Répétées	Individualisées	Total
EB1 Bilal Fahs	56	15	4	6	81
EB1 Lycée Pilote	38	7	43	20	108
EB1 Antonines	62	16	67	17	162
Total	156	38	114	43	351

Dans ce tableau, nous avons placé le nombre des différents types de questions que nous avons relevés dans les différentes classes d'EB1. Ensuite, il faut bâtir l'hypothèse nulle selon laquelle il n'a y a pas de rapport entre la typologie des questions et l'activité didactique. L'hypothèse nulle ne dépend ni d'une loi de probabilité, ni d'une distribution de référence, nous avons donc conservé les différentes catégories de questions d'une ligne à l'autre.

Les données correspondantes sont obtenues en remplaçant la valeur de chaque cellule par le produit du total de sa ligne par le total de sa colonne divisé par le total général. Les totaux restent inchangés.

On peut constater que l'effectif total de chaque colonne correspond à $4-1=3$ variables indépendantes, tandis que celui de chaque ligne correspond à $3-1=2$ variables indépendantes, ce qui conduit à $3 \times 2=6$ degrés de libertés.

Si on se donne un risque d'erreur de se tromper égal à 5 %, la valeur critique est de 12,592.

hypothèse	Ouvertes	Fermées	Répétées	Individualisées	Total
EB1 Bilal Fahs	36	9	26	10	81
EB1 Lycée Pilote	48	12	35	13	108
EB1 Antonines	72	17	53	20	162
Total	156	38	114	43	351

Enfin, le calcul de X^2 s'effectue en remplaçant le terme relatif de chaque cellule par la valeur

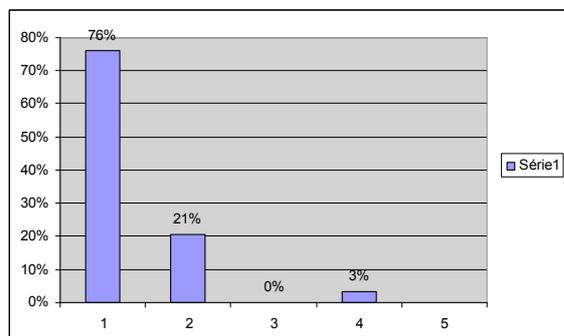
suivante : $\frac{(O - E)^2}{E}$, sachant que O représente les valeurs observées dans le premier tableau, et E représente les valeurs espérées obtenues dans le deuxième tableau.

X^2	Ouvertes	Fermées	Répétées	Individualisées	Total
EB1 Bilal Fahs	11,11	4	18,6	1,6	35,31
EB1 Lycée Pilote	2,08	2,08	1,82	3,7	9,68
EB1 Antonines	1,38	0,05	3,69	0,45	5,57
Total	14,57	6,13	24,11	5,75	50,56

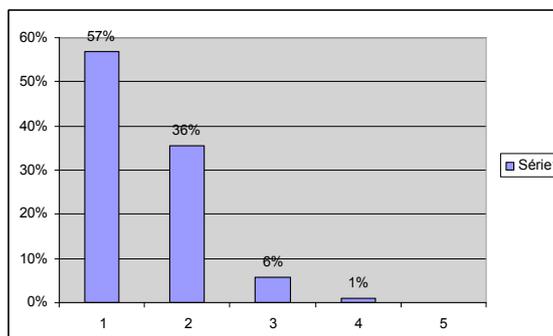
La distance calculée 50,56 étant supérieure à la valeur critique donnée dans les tables 12,59 avec un risque d'erreur de 5%, nous pouvons donc dire que les statistiques sont dépendants et sont significativement significatifs et ne sont pas dus au hasard.

3.1.2. Les questions dans les classes d'EB6

EB6 Antonines



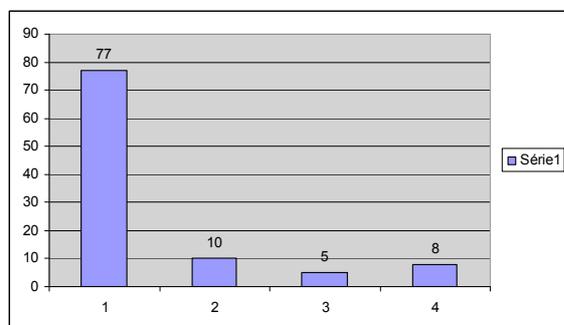
EB6 Bilal Fhas



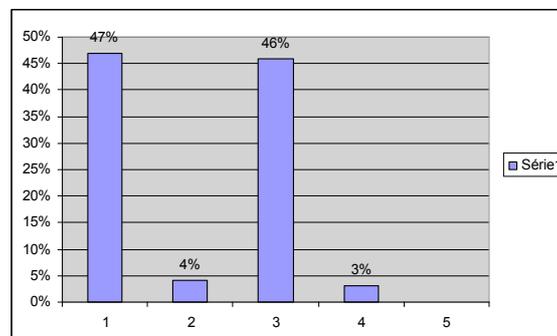
En EB6 Antonines, le pourcentage élevé (76%) des questions ouvertes s'explique par le fait qu'il s'agit d'une activité de compréhension d'un texte écrit. L'absence de questions répétées est remarquable, cela montre que l'interaction avance et qu'elle n'est pas bloquée.

En EB6 Bilal Fhas, nous avons remarqué que l'enseignant posait une question ouverte suivie d'une question à alternative, suivie d'une question catégorielle, c'est ce qui explique le pourcentage élevé des questions ouvertes et fermées dans le corpus.

EB6 Deir Zahrani



EB6 Lycée Pilote



En EB6 Deir Zahrani, les questions ouvertes expriment une demande d'information à propos des portraits physiques des deux apprenantes choisies par l'enseignante comme modèle de portrait en langue cible.

En EB6 Lycée Pilote, nous remarquons la quasi-égalité entre les questions ouvertes et les questions répétées : comme les apprenants donnaient des réponses incorrectes et que l'interaction n'avancait pas, l'enseignante répétait les questions qu'elles avaient posées jusqu'à ce qu'elle obtienne la réponse appropriée.

Le test de khi-deux

Pour tester la signification des statistiques obtenues, nous avons appliqué le même test expliqué ci-dessus.

Les valeurs observées

Les questions	Ouvertes	Fermées	Répétées	individualistes	total
Bilal F.	59	37	6	2	104
Antonines	48	13	0	2	63
Lycée Pilote	47	4	46	3	100
Deir Zahrani	30	4	2	3	39
Total	184	58	54	10	306

Les valeurs espérées

	Ouvertes	Fermées	Répétées	individualistes	total
Bilal F.	63	20	18	4	104
Antonines	38	12	11	2	63
Lycée Pilote	60	19	18	3	100
Deir Zahrani	23	8	7	1	39
Total	184	58	54	10	306

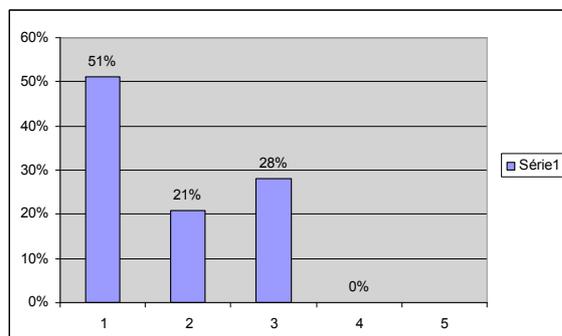
Les degrés de liberté : $4-1=3$; $4-1=3$; $3 \times 3=9$ degrés de liberté.

La valeur X^2

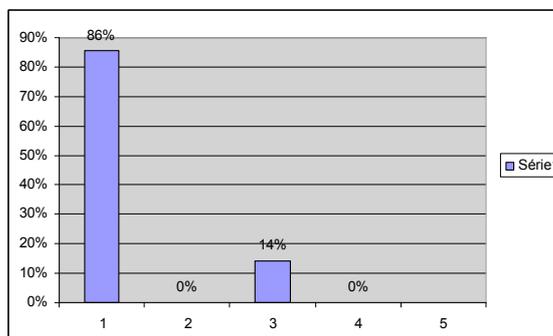
	Ouvertes	Fermées	Répétées	indivisualistes	total
Bilal F.	0,25	14,45	8	1	23,5
Antonines	2,63	0,08	0	0	2,71
Lycée Pilote	2,81	11,84	10,8	0	25,45
Deir Zahrani	2,13	2	3,5	4	11,63
Total	7,82	28,37	22,3	5	63,29

La distance calculée est de 63,29. Elle est supérieure à la valeur repérée dans les tables (16, 919), les résultats sont donc significativement significatifs. Les données statistiques ne sont pas indépendantes. Il y a donc une relation de dépendance entre les données chiffrées et variables.

EB6 Kfarrouman



EB6 zebdine



Dans les deux classes, le pourcentage élevé des questions catégorielles est dû à la nature de l'activité didactique : les questions ouvertes expriment une demande d'explication sémantique des noms de métiers masculins dont il faut trouver la forme au féminin.

Le test de khi-deux

Les données observées

	Ouvertes	Fermées	Répétées	individualistes	total
Zebdine	23	0	4	0	27
Kfarouman	22	9	12	0	43
total	45	9	16	0	70

Les valeurs espérées

	Ouvertes	Fermées	Répétées	individualistes	total
Zebdine	17	3	6	0	26
Kfarouman	28	6	10	0	44
total	45	9	16	0	70

La valeur X^2

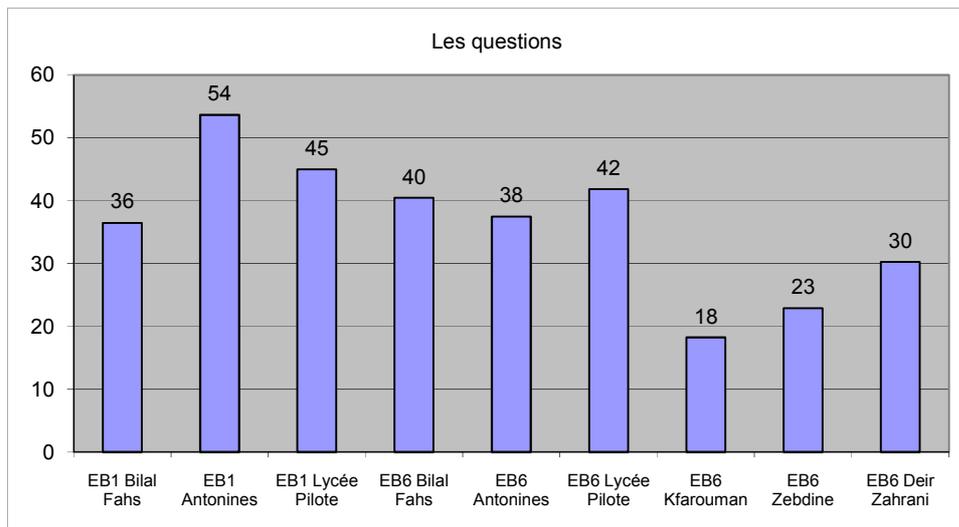
	Ouvertes	Fermées	Répétées	individualistes	total
Zebdine	2,11	3	0,6	0	5,71
Kfarouman	1,28	1,5	0,4	0	3,18
total	3,39	4,5	1	0	8,89

La valeur X^2 est supérieure à la valeur repérée dans les tables avec une marge d'erreur de 5% et qui est de 3,841.

Le test de X^2 nous montre qu'il y a un rapport entre le type de questions et les classes observées. Nous avons classé les classes d'après la nature de l'activité didactique en cours.

Donc, il y a un rapport de dépendance entre les types et la fréquence des questions posées et la nature de l'activité didactique.

Enfin, dans l'histogramme suivant, nous présentons le pourcentage des questions dans toutes les classes par rapport au total des interventions de chaque enseignant :



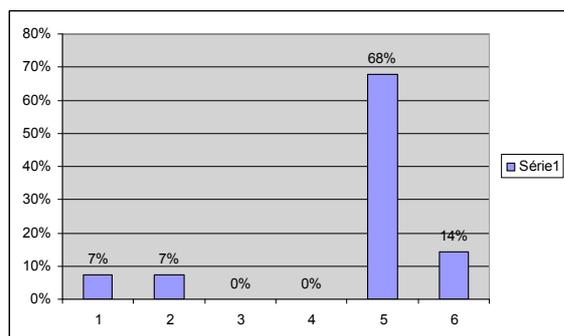
Nous remarquons les pourcentages les plus élevés dans les classes d'EB1 puisqu'il s'agit des activités d'expression orale. Alors que dans les classes d'EB6 Zebdine et Kfarrouman, les pourcentages des questions sont les moins élevés puisqu'il s'agit des activités de correction d'un exercice d'orthographe.

3.2. Les procédés métalinguistiques

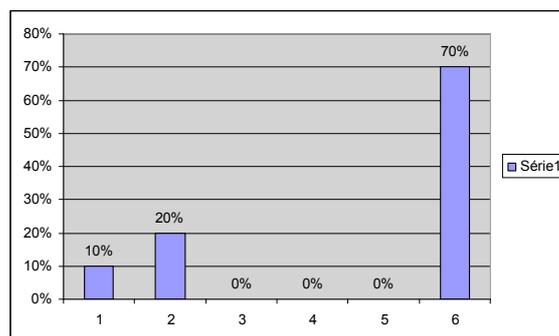
Dans les procédés métalinguistiques, nous avons distingué les stratégies visant à l'explication sémantique comme la dénomination, la définition, la reformulation paraphrastique, la fiction, et l'usage des catégories grammaticales et du langage paragrammatical.

3.2.1. Les procédés métalinguistiques dans les classes d'EB1

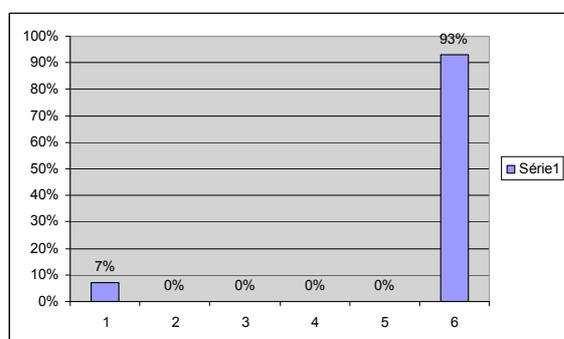
EB1 Antonines



EB1 Bilal Fahs



EB1 Lycée Pilote



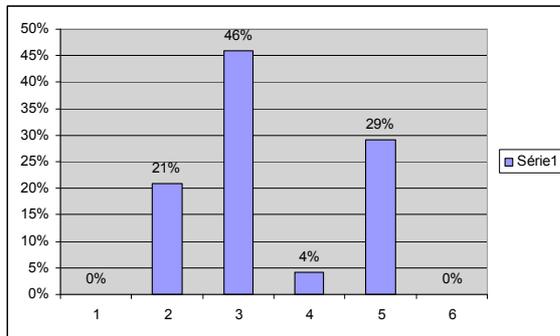
1= dénomination, 2= Définition, 3= Reformulation paraphrastique, 4= Se référer à une situation, 5= les catégories métalinguistiques, 6= le langage paragrammatical

En EB1 Antonines, nous remarquons l'usage de trois procédés métalinguistiques. Ce qui attire l'attention c'est le pourcentage élevé des catégories métalinguistiques dans une classe de débutant : elles sont utilisées dans une séquence où les élèves apprennent à lire un texte, les catégories métalinguistiques servent à aider les apprenants à distinguer les mots qu'ils lisent et à expliquer certaine spécificité de prononciation : un verbe, un nom propre, une lettre voyelle. Dans les deux autres classes, nous remarquons que la plupart des procédés métalinguistiques appartiennent au langage paragrammatical : il s'agit d'une classe de débutant où l'activité didactique était focalisée sur l'expression orale à partir d'un support visuel où tous les objets à nommer sont soit dessinés soit présents en classe.

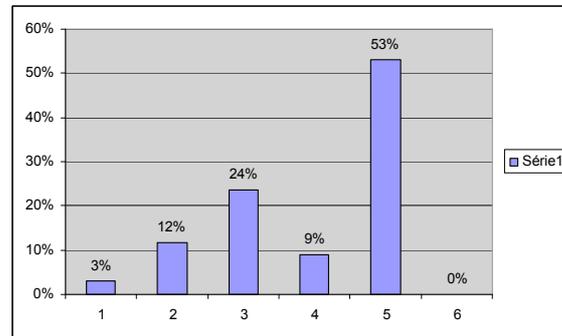
Dans ces classes, le test de khi-deux n'est pas valide puisque 50 % des stratégies ont une valeur théorique inférieure à 5, alors que le critère de Cochran prévoit que 80% des valeurs observées doivent être supérieure ou égales à 5.

3.2.2. Les procédés métalinguistiques dans les classes d'EB6

EB6 Antonines



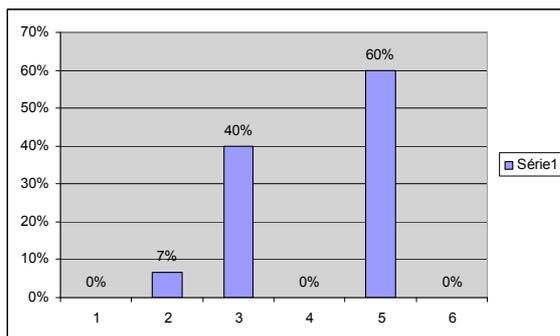
EB6 Lycée Bilal Fahs



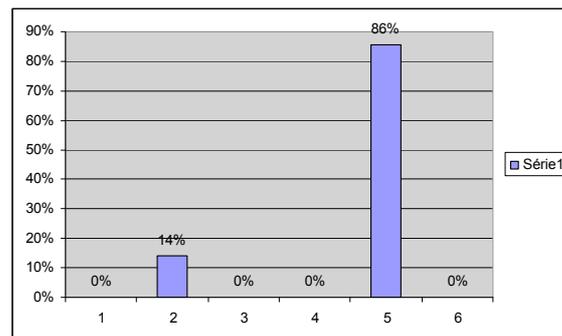
En EB6 Antonines, nous remarquons l'usage abondant de la stratégie d'amplification (46% de reformulation paraphrastique, 21% de définition) surtout dans les séquences d'explication sémantique de la poésie qui fait l'objet de l'activité didactique. L'absence de stratégie de réduction (le langage paragrammatical) s'explique par le niveau avancé des apprenants qui maîtrisent la terminologie grammaticale.

En EB6 Lycée Bilal Fahs, les reformulations paraphrastiques (24%) servent à l'explication des éléments du paratexte qui sont l'objet de l'activité ; et les catégories métalinguistiques expriment un certain souci de correction grammaticale chez l'enseignant.

EB6 Zebdine

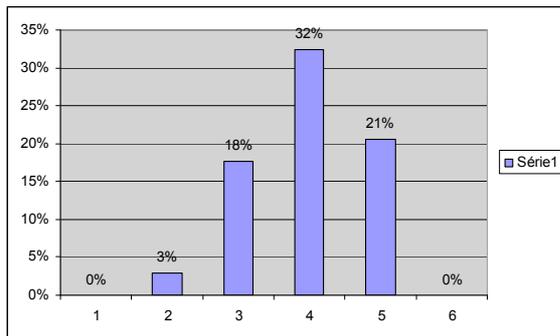


EB6 Kfarrouman

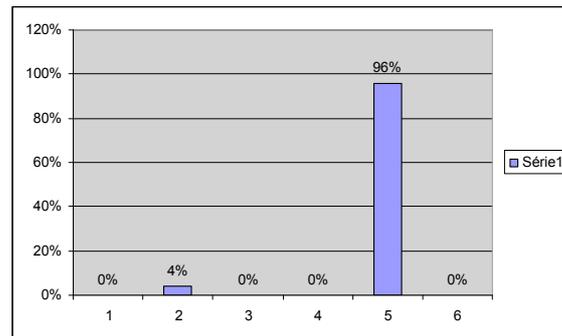


Dans les deux classes, L'abondance des catégories métalinguistique s'explique par la nature de l'activité didactique : il s'agit d'un cours d'orthographe dont l'objectif est de former le féminin des noms de métiers.

EB6 Lycée Pilote



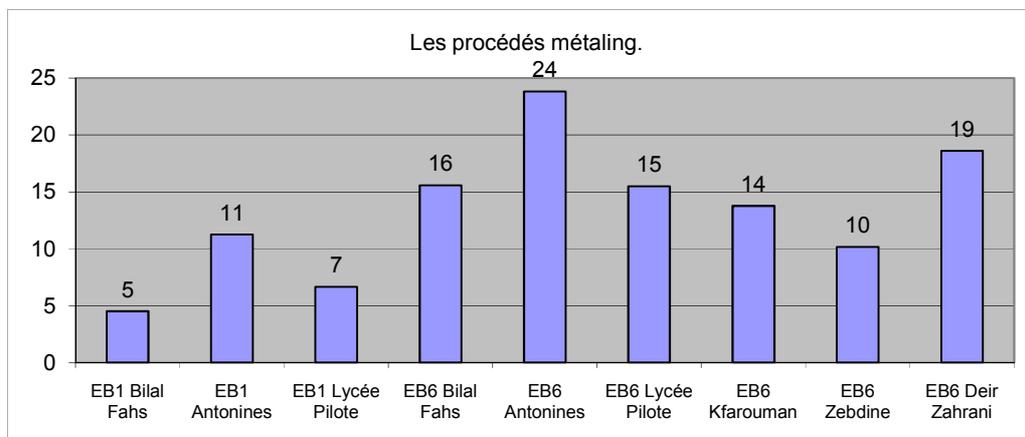
EB6 Deir Zahrani



En EB6 Lycée Pilote, le recours à la fiction a pour but d'expliquer et d'illustrer les éléments en langue cible qui bloquent l'interaction

En EB6 Deir Zahrani, les procédés métalinguistiques se limitent à deux procédés dans cette classe puisque, comme nous allons le voir plus loin, cette enseignante a eu recours à des stratégies bilingues.

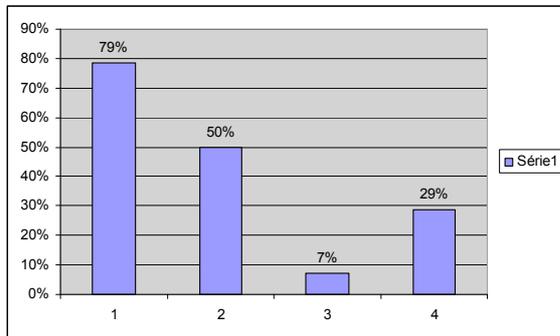
Dans les classes d'EB6, le test de khi-deux ne peut pas être valide puisque 56 % des procédés ont une valeur théorique inférieure à 5. Mais cela n'empêche pas que ces procédés jouent un rôle important pour assurer l'intercompréhension en classe de langue étrangère. Leur faible pourcentage par rapport aux autres stratégies est dû au fait que plusieurs enseignants ont eu recours à la langue maternelle des apprenants pour expliquer et transmettre des savoirs sur la langue cible comme en EB6 Lycée Pilote et Deir Zahrani, alors que Marianne, qui n'a pas utilisé la langue maternelle en classe, a eu le plus recours aux procédés métalinguistiques comme le montre l'histogramme suivant :



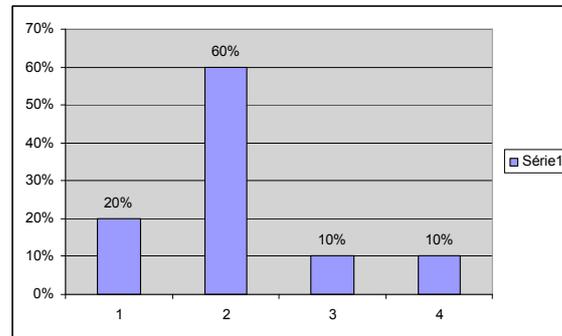
3.3. Les énoncés inachevés

3.3.1. Les énoncés inachevés dans les classes d'EB1

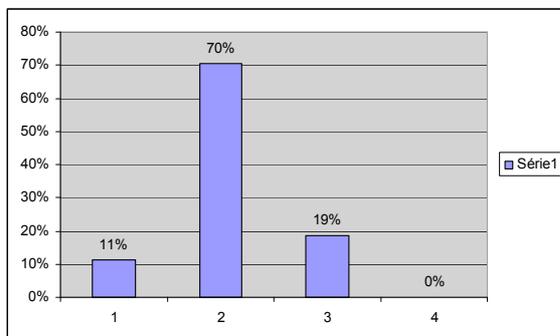
EB1 Lycée Pilote



EB1 Antonines



EB1 Bilal Fahs



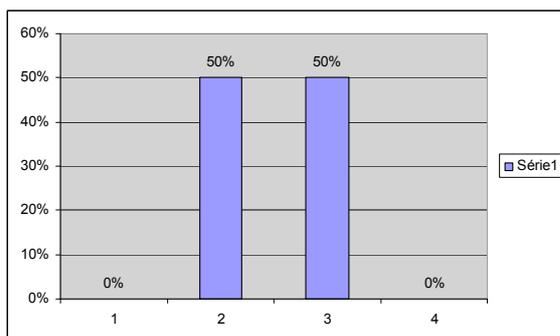
1= achèvement d'une syllabe, 2= achèvement d'un item lexical, 3= achèvement d'un syntagme nominal, 4= achèvement d'un syntagme verbal

En EB1 Antonines, le pourcentage élevé des achèvements des syllabes s'explique par le fait que l'enseignante corrige les fautes de prononciations des mots lus ou dits par les apprenants.

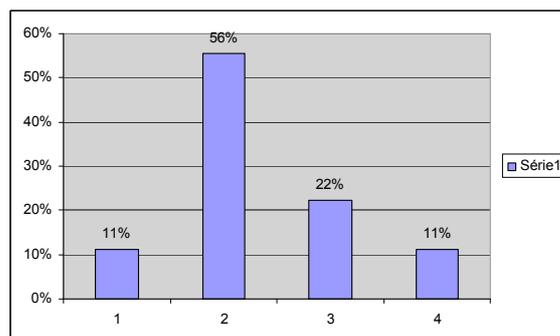
Dans les deux autres classes, l'achèvement des items lexicaux est le plus abondant puisqu'il s'agit des activités d'expression orale et montre le guidage serré que les enseignants exercent en classe.

3.3.2. Les énoncés inachevés dans les classes d'EB6

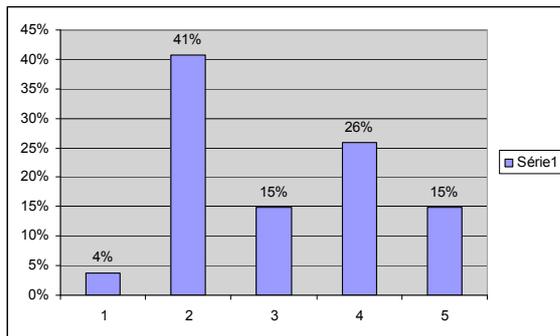
EB6 Antonines



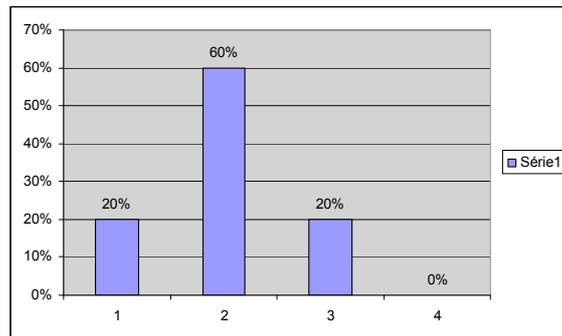
EB6 Lycée Bilal Fahs



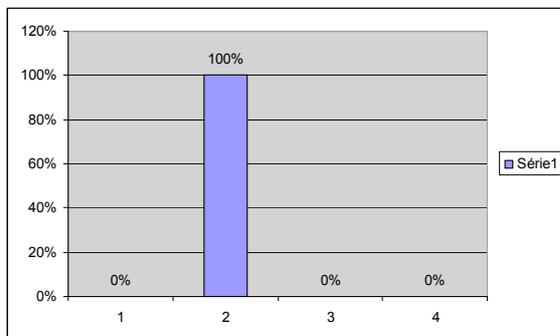
EB6 Lycée Pilote



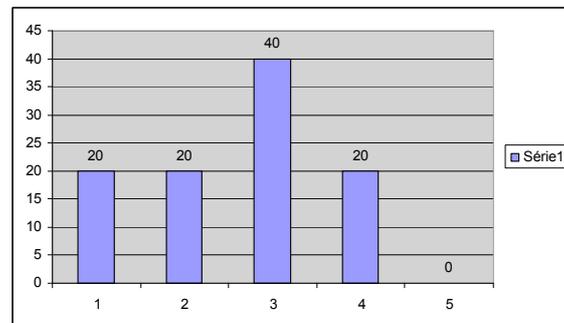
EB6 Deir Zahrani



EB6 Zebdine

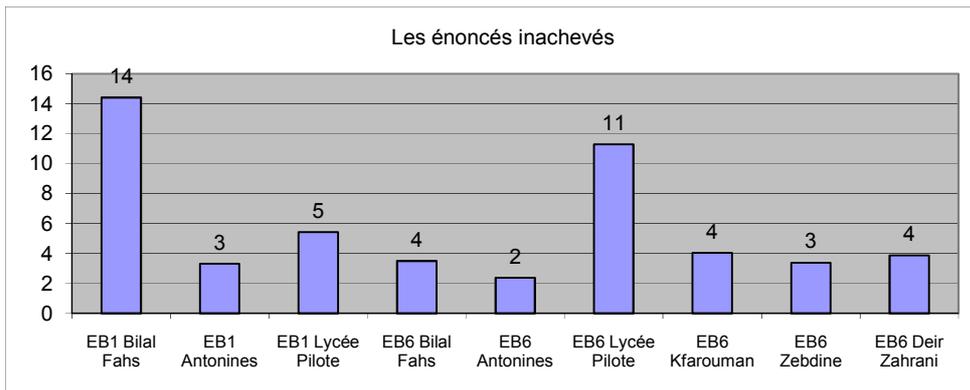


EB6 Kfarrouman



Dans ces figures, nous remarquons l'importance quantitative des achèvements d'items lexicaux qui montrent le guidage serré exercé par les enseignants et leur souci d'obtenir toujours le « mot juste ».

Comme pour les procédés métalinguistiques, le test de khi-deux n'est pas valide puisque les classes ayant une valeur théorique de 5% sont moins que 80%. En effet, les demandes d'achèvements interactifs représentent un faible pourcentage (entre 2 et 14 %) de l'ensemble des stratégies communicatives mises en œuvre par les enseignants comme le montre l'histogramme suivant :



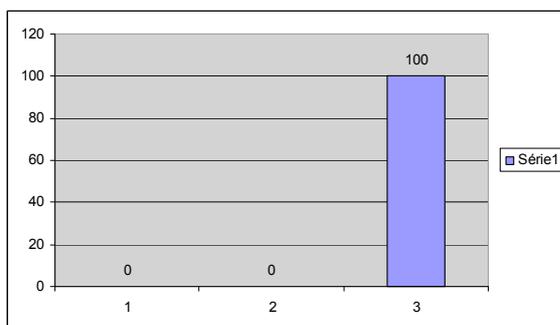
Nous remarquons donc que la stratégie monolingue la plus utilisée par les enseignants est la stratégie de sollicitation représentée par les questions, alors que les deux autres stratégies sont utilisées dans une moindre proportion puisque les enseignants ont aussi recours à des stratégies communicatives bilingues et non verbales.

4. Etude quantitative des stratégies communicatives bilingues.

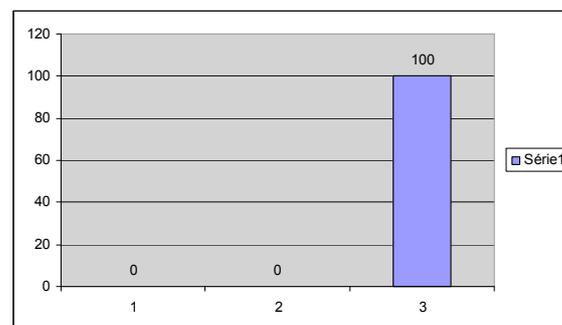
Pour les stratégies communicatives bilingues, nous avons identifié trois formes d'alternance codique à savoir : les équivalences métalinguistiques, les activités de reprises et le parler bilingue.

4.1. Les alternances codiques dans les classes d'EB1

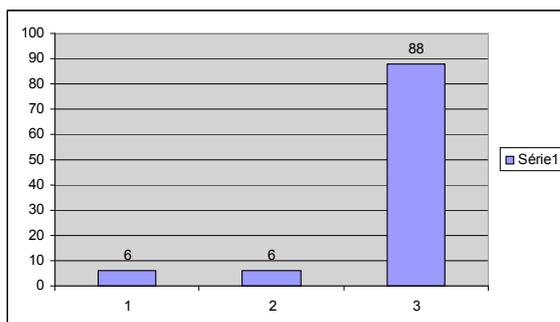
EB1 Antonines



EB1 Lycée Bilal Fahs



EB1 Lycée Pilote



1= les équivalences métalinguistiques 2= Les activités de reprises 3= Le parler bilingue

D'après ces trois figures, nous remarquons le pourcentage élevé du parler bilingue. Dans les discours d'Alia et de Margot, l'alternance codique prend une seule forme, à savoir le parler bilingue, alors que nous trouvons une équivalence métalinguistique et une activité de reprise dans le discours de Fatima. La quasi-absence de ces deux dernières formes dans les classes d'EB1 est due à la nature des activités didactiques qui ont pour supports des objets concrets présents dans la classe.

Le test de khi-deux

Les valeurs observées

	déictiques	iconiques	Métaphoriques	battements	emblèmes	total
B.F.	66	3	0	1	3	73
LP	78	5	9	3	3	98
An.	124	1	0	0	7	132
total	268	9	9	4	13	303

Les valeurs espérées

	déictiques	iconiques	Métaphoriques	battements	emblèmes	total
B.F.	64,5	2,16	2,16	0,96	3,1	73
LP	87	2,91	2,91	1,29	4,2	98
An.	116,5	4	4	2	5,5	132
total	268	9	9	4	13	303

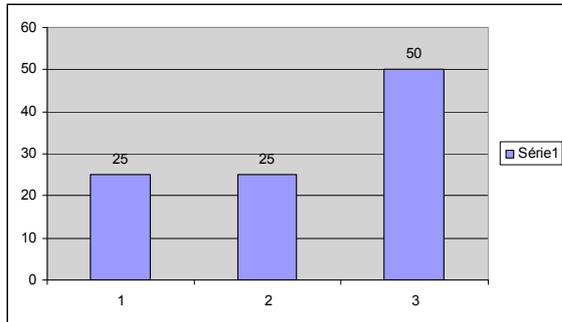
La valeur X^2

X^2	déictiques	iconiques	Métaphoriques	battements	emblèmes	total
B.F.	0,03	0,3	2,16	0,001	0,003	2,494
LP	0,9	1,5	12,7	2,26	0,34	17,7
An.	0,48	2,25	4	2	0,4	9,13
total	0,96	4,05	18,86	4,261	0,743	29,324

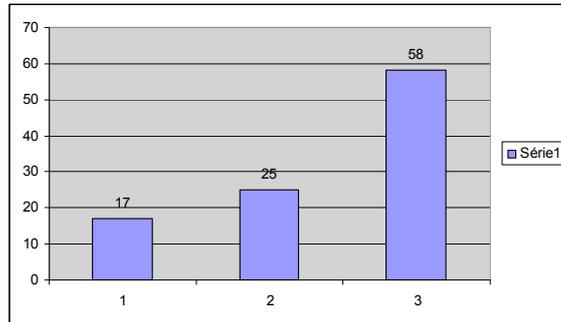
La valeur X^2 (29,324) étant supérieure à la valeur d'écart (15,507), on peut donc dire que les résultats statistiques sont dépendants.

4.2. Les alternances codiques dans les classes d'EB6

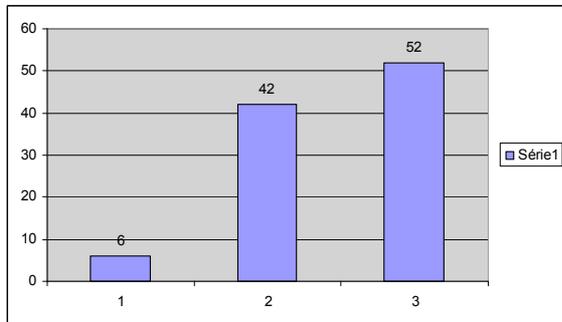
EB6 Kfarrouman



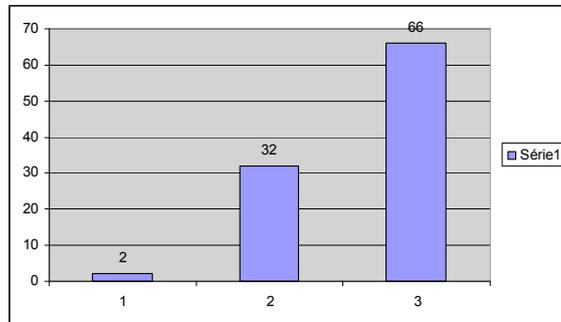
EB6 Zebdine



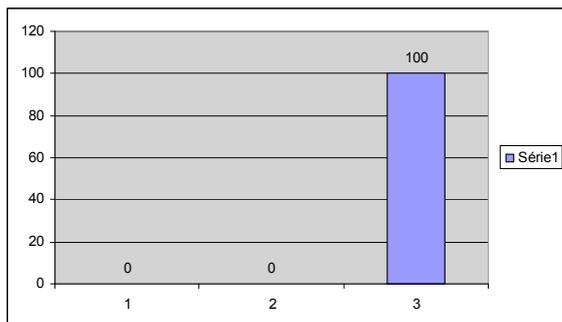
EB6 Lycée Pilote



EB6 Deir Zahrani



EB6 Lycée Bilal Fahs



Dans les classes d'EB6, nous remarquons l'importance quantitative des activités de reprises dans le discours de Joumana, Aida, et Tharwate ; cela est dû à la complexité des activités didactiques ; le pourcentage du parler bilingue reste toujours élevé dans le discours de ces enseignants. Cela montre le manque de contrôle des enseignants sur leurs productions langagières.

Le test de khi-deux

Les valeurs observées

	Eq. Mét.	Reprises	Parler bilingue	Total
L.P.	5	34	42	81
Zebdine	4	4	8	14
kfarouman	4	6	14	24
Deir zahrani	2	42	88	132
Total	15	86	152	251

Les valeurs espérées

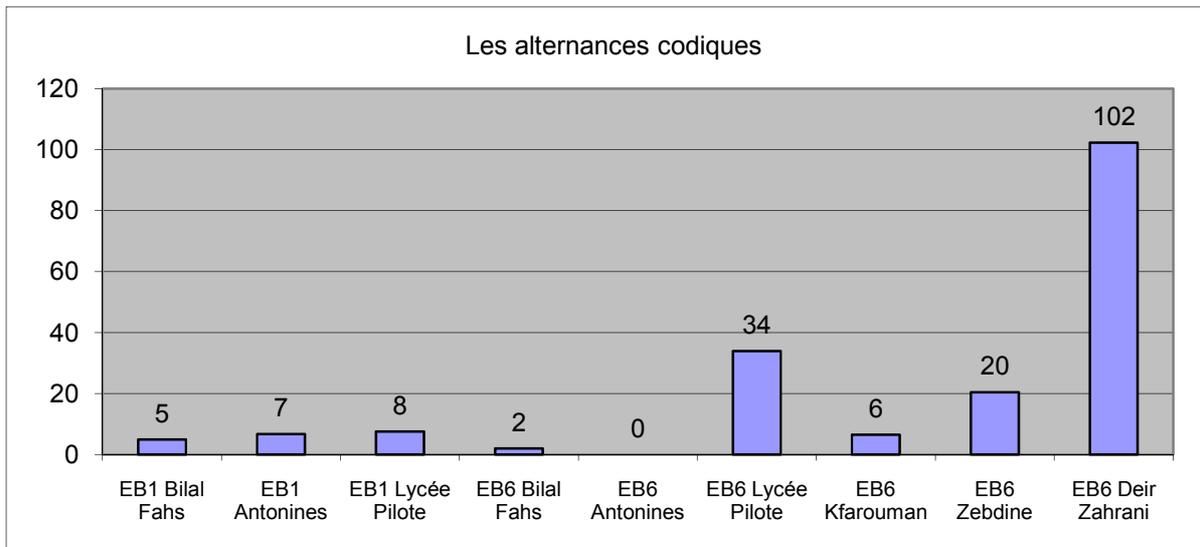
	Eq. Mét.	Reprises	Parler bilingue	Total
L.P.	4,84	28	49	81
Zebdine	0,80	5	8,5	14
kfarouman	1,45	8	14,5	24
Deir zahrani	8	45	80	132
Total	15	86	152	251

La valeur X^2

	Eq. Mét.	Reprises	Parler bilingue	Total
L.P.	0,005	1,28	1	2,2805
Zebdine	12,8	0,2	0,02	13,02
kfarouman	4,48	0,5	0,01	4,99
Deir zahrani	4,5	0,2	0,72	5,42
Total	21,785	2,18	1,75	25,715

La distance calculée étant supérieure à la valeur d'écart qui est de 16,919, on peut dire que les résultats sont significatifs.

Ces résultats quantitatifs sont dus, en partie, à des facteurs externes à la classe de langue comme à l'interdiction du recours à l'arabe par l'institution dans les écoles privées ; le profil des professeurs est aussi décisif : en effet, les enseignants débutants utilisent moins cette stratégie que ceux qui ont déjà plus de dix ans d'expériences. Nous avons relevé les alternances codiques dans 16 tours de parole dans le discours de Wafa'a (EB6 Kfarrouman), enseignante débutante qui avait commencé il y a moins d'un mois ; 24 tours de paroles dans le discours de Tharwate (EB6 Zebdine) qui a 4 ans d'expérience ; tandis que l'alternance codique est présente dans plus de la moitié des tours de parole de Joumana (10 ans d'expérience) et de Aida (plus de 20 ans d'enseignement). Donc les enseignants des classes de 6^{ème} utilisent fréquemment cette stratégie, beaucoup plus que ceux des classes d'EB1.

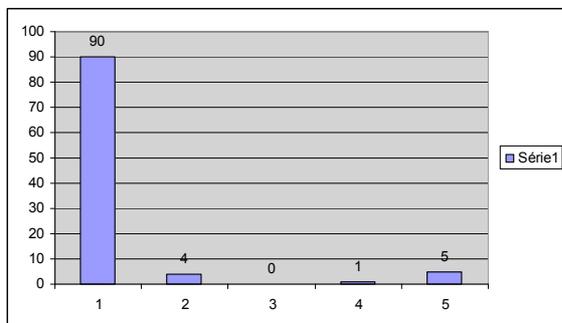


5. Etude quantitative des gestes

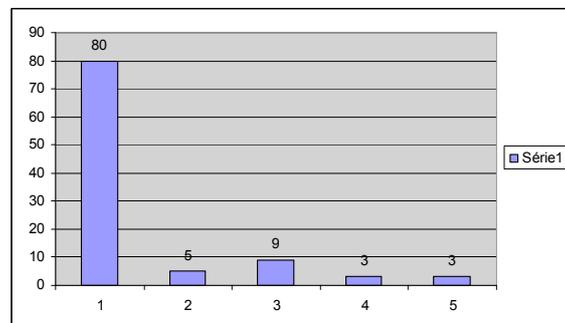
Pour les gestes, nous avons identifié les déictiques, les métaphoriques, les iconiques, les battements et les emblèmes.

5.1. Les gestes dans les classes d'EB1

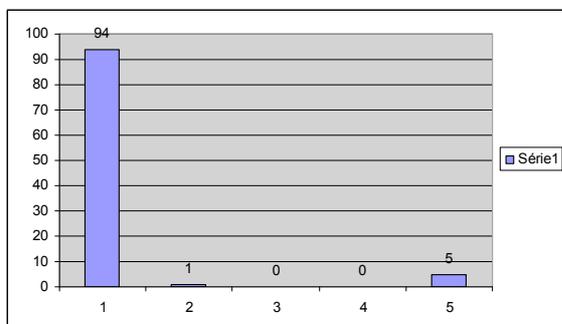
EB1 Lycée Bilal Fahs



EB1 Lycée Pilote



EB1 Antonines



1= Les déictiques ; 2= Les iconiques ; 3= Les battements ; 4= Les métaphoriques, 5= Les emblèmes

Dans les histogrammes, nous remarquons que les déictiques sont très nombreux dans les classes d'EB1. Cette importance quantitative est due à la nature de l'activité didactique en cours : il s'agit dans les trois cours d'une activité de production orale dont les supports sont des objets concrets présents dans la classe (EB1 Antonines et Lycée Pilote), ou dessinés sur un poster (EB1, Lycée du Martyr Bilal Fahs). Leur fonction principale est de montrer un objet concret présent dans la classe que les élèves doivent apprendre à nommer en langue cible. Les élèves étant des débutants, l'enseignement de la langue cible passe par les objets concrets d'où la rareté des gestes métaphoriques et même iconiques.

Le test de khi-deux

Les valeurs observées

	déictiques	iconiques	Métaphoriques	battements	emblèmes	total
B.F.	66	3	0	1	3	73
LP	78	5	9	3	3	98
An.	124	1	0	0	7	132
total	268	9	9	4	13	303

Les valeurs espérées

	déictiques	iconiques	Métaphoriques	battements	emblèmes	total
B.F.	64,5	2,16	2,16	0,96	3,1	73
LP	87	2,91	2,91	1,29	4,2	98
An.	116,5	4	4	2	5,5	132
total	268	9	9	4	13	303

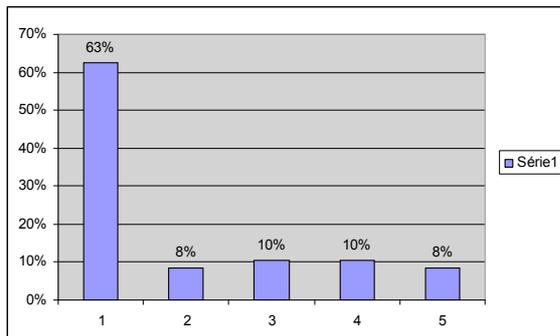
La valeur X^2

	déictiques	iconiques	Métaphoriques	battements	emblèmes	total
B.F.	0,03	0,3	2,16	0,001	0,003	2,494
LP	0,9	1,5	12,7	2,26	0,34	17,7
An.	0,48	2,25	4	2	0,4	9,13
total	0,96	4,05	18,86	4,261	0,743	29,324

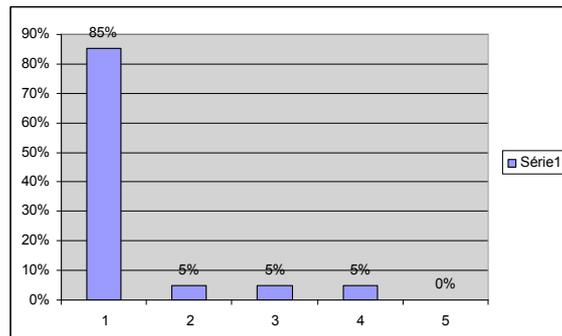
Les résultats sont significatifs puisque la valeur X^2 est supérieure à la valeur d'écart qui est de 15,507.

5.2. Les gestes dans les classes d'EB6

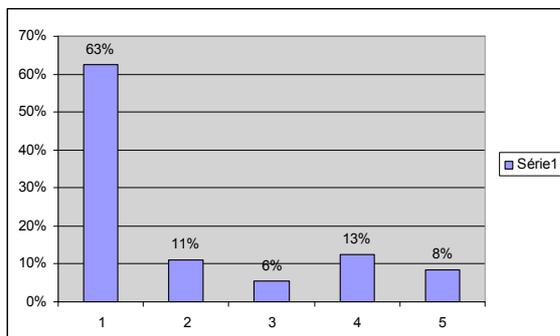
EB6 Kfarrouman



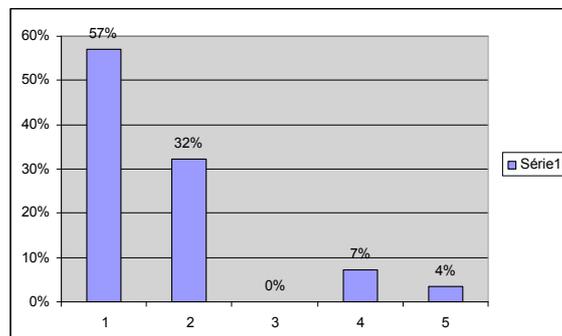
EB6 zebdine



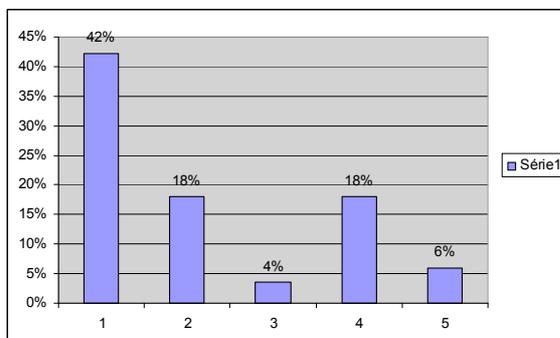
EB6 Lycée Pilote



EB6 Antonines



EB6 Bilal Fahs



Ces figures présentent un récapitulatif des gestes des enseignants en tant stratégie communicative d'enseignement.

Dans les classes d'EB6, les déictiques restent nombreux et cela est dû au guidage serré qu'exercent les enseignants. Leur fonction principale est d'illustrer des productions écrites, soit au tableau, soit sur un support écrit (un livre ou un cahier).

Notons aussi le nombre relativement élevé des iconiques dans le discours de Marianne et d'Ihab, les deux enseignants qui ont eu le moins recours à l'alternance codique : nous avons vu que les iconiques servent souvent à l'explication sémantique du lexique en langue cible.

Nous pouvons donc dire que le nombre des gestes iconiques est inversement proportionnel au nombre des alternances codiques dans le discours de ces deux enseignants. Nous pouvons donc dire que les gestes iconiques permettent aux enseignants d'éviter le recours à la langue maternelle des apprenants.

Le test de khi--deux

Les valeurs observées

	déictiques	iconiques	Métaph.	battements	emblèmes	total
B.F.	35	15	3	15	5	73
An.	16	9	0	2	1	28
L.P.	45	8	4	9	6	72
Total	96	32	7	26	12	173

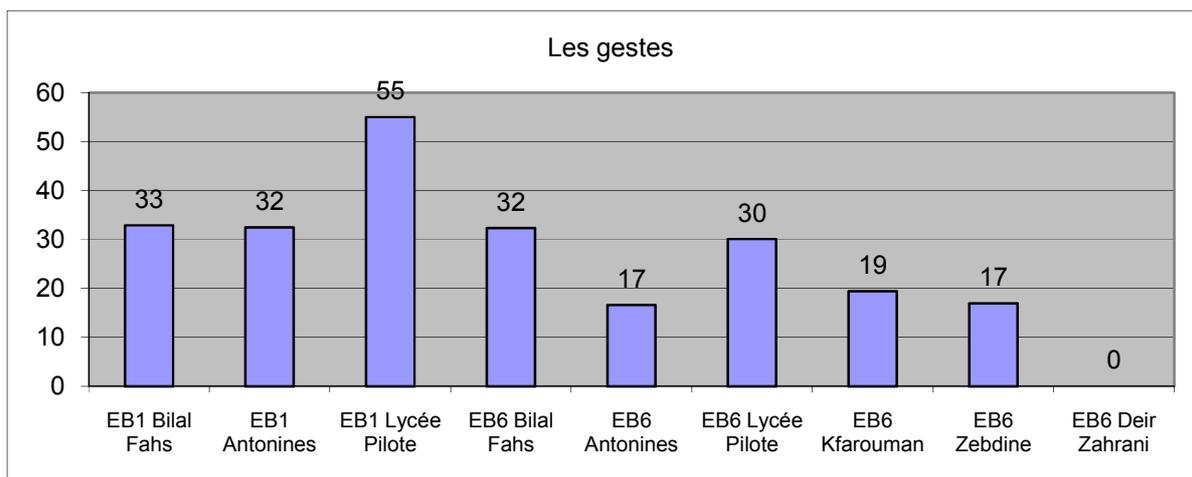
Les valeurs espérées

	déictiques	iconiques	Métaph.	battements	emblèmes	total
B.F.	40,5	13,5	2,95	10,97	5	73
An.	15,5	5,17	1,13	4,2	1,94	28
L.P.	39,95	13,3	2,91	10,82	5	72
Total	96	32	7	26	12	173

La valeur X^2

	déictiques	iconiques	Métaph.	battements	emblèmes	total
B.F.	0,74	0,16	8,47	1,48	0	10,85
An.	0,016	2,83	1,13	1,15	0,45	5,576
L.P.	0,63	2,11	0,4	0,3	0,2	3,64
Total	1,386	5,1	10	2,93	0,65	20,066

La valeur X^2 est supérieure à la valeur d'écart qui est de 15,507. Les statistiques sont donc dépendantes.



Cet histogramme présente le pourcentage des gestes dans les discours des enseignants. Nous remarquons l'importance quantitative de cette stratégie communicative utilisée dans toutes les classes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exposé l'étude quantitative des différentes stratégies communicatives d'enseignement verbales et non verbales. Nous avons étudié leurs variations formelles selon les variables suivantes : le profil des enseignants, la nature de l'activité didactique, le niveau des apprenants et le type d'école. Ce qui nous a permis de dégager les spécificités de l'interaction dans les classes de français dans les écoles primaires au Liban-Sud qui seront exposés dans le chapitre suivant.

Chapitre 8

Les spécificités de l'interaction en classe de français au Liban-Sud

Introduction

Le caractère didactique de la situation impose un certain nombre de contraintes susceptibles de contrarier le développement d'une véritable conversation et auxquelles les participants parviennent difficilement à échapper à cause de la finalité externe de l'interaction d'une part et du rapport inégalitaire des places entre les interlocuteurs d'autre part. Ainsi, la classe de langue semble être l'un des lieux où, à l'intérieur de la dynamique interactionnelle, le fait linguistique est primordial. Cette caractéristique de la classe de langue érige des lois qui vont éliminer certaines productions langagières et encourager d'autres, comme ils peuvent restreindre l'interaction à des formes récurrentes et limitées, susceptibles de démotiver les apprenants et de réduire leur capacité et leur volonté à interagir et à communiquer pour apprendre une langue étrangère.

Après avoir analysé les formes et les fonctions des stratégies mises en place par les enseignants pour la transmission de la langue cible, nous présentons dans ce chapitre les spécificités de l'interaction dans les classes observées. Dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques du discours de l'enseignant pour analyser, dans un deuxième temps, l'impact de ce discours sur la structure des interactions didactiques.

1. Les caractéristiques discursives de l'interaction

1.1. Un discours en questions

L'analyse de notre corpus effectuée dans les chapitres précédents nous a montré que le discours de l'enseignant prend la forme d'une série de sollicitations. Ces sollicitations sont très fréquentes dans une situation institutionnelle d'enseignement.

Etant donné que l'une des obligations de l'enseignant est de faire produire la langue cible par les apprenants, les sollicitations ont pour objet une demande de faire, de dire, de répéter, de refaire, de corriger en vue de l'appropriation de la langue cible. Ces sollicitations contraignent l'activité des apprenants par des demandes de réalisation, de recommandation. Ces derniers

sont obligés de répondre et leurs interventions s'inscrivent toujours à la suite d'une sollicitation de l'enseignant.

Par toutes les formes des questions qu'ils posent (ouvertes, fermées, répétées), les enseignants exercent un guidage très serré : en effet, comme nous l'avons souligné à maintes reprises, les enseignants dirigent fortement l'interaction en classe, ils ont l'initiative des échanges et gèrent les interactions en classe, ils distribuent les tours de parole et les contrôlent par l'évaluation de la forme et du contenu des réponses des apprenants. Tout cela, en tenant compte des productions des apprenants comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 1

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs

117 P : [...] vous allez revoir cette année en fin d'année lorsqu'on va parler du genre n'est-ce pas ? Lorsqu'on aura un article de presse hein ? Il faudra toujours mentionner la date et le + numéro

118 As : numéro

119 P : bien donc [tout ceci] (*il entoure les éléments du paratexte écrits au tableau*) je le retrouve où ?

120 As : dans le la référence

121 P : dans la référence et où se trouve la référence ?

122 Fatima : eh autour de texte

123 P : où ? où ? en général ? à côté :: ou en haut ?

124 Assaf : au pied au pied du texte

125 P : au pied du texte ou à...

126 As : XXX

127 P : à...

128 Assaf : gauche (*l'apprenante désigne son bras droit*)

129 P : [**ça c'est la gauche**] ? (*l'enseignant désigne son bras droit*)

130 As : droite

131 P : à droite au pied du texte ***am***(ou) à droite

Dans le cadre de la recherche des éléments du paratexte, l'objet de l'extrait est de situer la référence par rapport au texte. Après évoqué des éléments de la référence propre à l'article de presse en 117, l'enseignant demande aux apprenants, par une question catégorielle, de situer les éléments de la référence par rapport au texte : « et tout ceci je le trouve où ? » ; ce à quoi répondent les apprenants par une réponse imprécise : « autour du texte ». L'enseignant se

trouve devant l'obligation de répéter sa question et d'y apporter des précisions : « à côté :: ou en haut ? ». Fatima précise la réponse précédente : « au pied du texte ». L'enseignant reprend cette réponse en signe d'évaluation positive et fait une demande d'achèvement interactif à laquelle plusieurs apprenants réagissent sans qu'on puisse identifier leur énoncé ; ce qui pousse l'enseignant à répéter sa demande d'achèvement interactif. Alors, Assaf répond en 128 : « gauche » mais en désignant son bras droit. La question fermée de l'enseignant, accompagnée d'un geste déictique vise à attirer l'attention de l'apprenante sur sa faute linguistique et exprime une demande de correction de cette réponse qui s'adresse aussi aux autres apprenants présents dans la classe, qui n'hésitent pas à répondre en chœur « droite ». Par leur systématisme, les questions acquièrent un statut d'outils de recherche : l'activité langagière en cours consiste, avec l'aide de l'enseignant, à se poser des questions sur les objets exposés.

Le questionnement est, donc, un outil de communication privilégié en classe de langue. Nous avons montré dans le chapitre 4 que les questions posées par l'enseignant ne sont pas une réelle demande d'information, mais une injonction aux apprenants de produire des énoncés en langue cible. Les questions prennent plusieurs formes et ont plusieurs fonctions mais leur utilisation par le professeur et les apprenants est inégale.

L'extrait précédent montre que les questions permettent de soutenir l'apprenant dans son apprentissage, d'engager son intérêt et son adhésion et lui apporter l'aide dont il a besoin pour qu'il puisse continuer la « tâche ».

Cet extrait montre aussi que le discours interrogatif de l'enseignant est reconnu et accepté par les interactants : les élèves reçoivent les sollicitations de l'enseignant sans que cela provoque a priori d'atteinte à leur face. Ils perçoivent l'ordre donné comme faisant partie du « contrat didactique » et l'action qu'on leur demande d'exécuter sert directement les buts de l'appropriation des savoirs et des savoir-faire qui fondent l'interaction didactique.

La pédagogie du questionnement est, en effet, en rapport avec le contrat didactique puisque les interactions didactiques n'ont pas pour objectif d'engager simplement une conversation, mais de susciter la production d'énoncés qui seront « interprétés » c'est-à-dire qui seront jugés, commentés et reformulés. L'enseignant encourage la production langagière pour la tester, la remanier et la refaçonner.

L'enseignant dirige la conversation par la quantité du discours qu'il produit (à lui seule, il parle plus que tous les apprenants réunis), par les informations qu'il apporte, par les très nombreuses questions qu'il pose. L'apprenant joue alors le rôle passif d'écho et se contente de ce que les autres ont déjà dit. Donc les communications entre les apprenants sont restreintes, pour ne pas dire absentes, et le système est centré sur le professeur.

L'usage excessif par l'enseignant des sollicitations pourrait s'expliquer par la nécessité qu'éprouve l'enseignant de maintenir le contrôle sur la conduite du discours. Ce contrôle est obtenu en grande partie grâce à sa supériorité linguistique. Cette supériorité s'exprime par la quantité de langue étrangère parlée et par le pouvoir que se donne l'enseignant d'évaluer les productions des apprenants.

1.2. Le maintien du dialogue

Les interactions que co-construisent les participants dans une classe de langue, bien qu'elles soient complexes, peuvent limiter la communication à une participation formelle visant à maintenir le dialogue.

L'analyse du corpus montre que les élèves ne participent qu'à partir des réponses fermées. Ces réponses ne limitent-elles pas le risque de commettre des erreurs en langue étrangère ? Ne réduisent-elles pas les énoncés de l'apprenant à un simple choix constitué d'un mot ou d'une expression ? Et même parfois, ne risquent-elles pas de restreindre la parole à des signes de validation interlocutoire ?

Extrait 2

EB6 Deir Zahrani

227 P : euh la couleur des cheveux c'est sombre + on peut dire ses cheveux hirsutes et bouclés +++ sombres ++ c'est parce que la couleur des cheveux doit être toujours à la fin on ne peut pas le mettre avant le nom + pour se coiffer elle relève ses cheveux sombres je peux dire sombres ici sombres ça veut dire des cheveux noirs ou bien marrons + des cheveux + sombres + virgule + hirsutes et bouclés en une longue queue de cheval vous mettez deux virgules + virgule ici hirsute et la conjonction de coordination en une longue queue de cheval + oui ? + Après on va commencer à décrire les yeux +++ des petits yeux n'est-ce pas ?

228 As : oui

229 P : oui ? + Des petits yeux de couleur + marron

230 Batoul : marron

231 As : oui marron

232 P : de couleur marron qui pétillent de malice oui * **fihon** malice **hawdé*** (ils contiennent du malice ceux-là) alors qu'est-ce qu'elle a ? On dit quoi ? Elle a... + qu'est-ce qu'elle a ?

233 As : des petits yeux

234 P : des petits yeux [...]

Dans cet extrait, nous remarquons d'abord la grande disproportion entre le volume de la parole dans les tours de parole de l'enseignante et ceux des élèves. En 227, l'enseignante explique et commente la place des adjectifs de couleur dans la construction de la phrase, elle lit ce qu'elle avait déjà écrit au tableau et explique la ponctuation de la phrase, puis elle annonce le prochain élément du portrait physique qui est la description des yeux. La longue pause qui suit, n'exprime pas une attente d'une initiative des apprenants pour commencer à décrire les yeux des élèves choisis, mais l'enseignante écrivait au tableau. D'où cette pause, après laquelle l'enseignante enchaîne et commence elle-même la description des yeux : « des petits yeux n'est-ce pas ? ». La question fermée ne vise pas seulement à obtenir une réponse précise qui prouve la compréhension et la validation de l'explication mais aussi à maintenir le dialogue avec les apprenants.

Dans cet extrait, nous remarquons que les réponses des apprenants se limitent à un « oui » ou à une répétition d'une réponse déjà donnée par l'enseignante. Les apprenants parlent tous en même temps et seule Batoul apporte un nouvel élément au portrait mais qui se chevauche avec l'énoncé de l'enseignante.

A travers le dialogue interrogatif, l'enseignante croit assurer une interaction avec les élèves qui répondent par un « oui » ou répètent l'énoncé de l'enseignante. Leurs énoncés permettent à l'interaction de se poursuivre en rompant le vide que peut causer le silence si les apprenants n'interviennent pas, mais ils ne créent pas une vraie communication entre les apprenants.

L'enseignante essaie, à travers son discours, d'impliquer les apprenants dans le dialogue qu'elle mène, en lui permettant d'intervenir juste pour remplir la continuité interdiscursive et garder un cadre communicatif en classe, même s'il est formel.

1.3. L'alternance codique

L'une des spécificités du discours des enseignants dans notre corpus est le recours fréquent à l'alternance codique. Nous avons analysé les formes et les fonctions que prend cette stratégie dans notre corpus et nous avons montré qu'elle joue un rôle essentiel dans certaines classes

surtout que « *la classe de langue est une situation de communication potentiellement bilingue* » (Causa, 2001 ; 2003).

Le recours à la langue maternelle des apprenants dans la classe de langue est considéré jusqu'à nos jours comme des marques d'incompétences dans la culture éducative libanaise. C'est pour cela que l'arabe est interdit par les institutions dans les écoles privées : les enseignants se permettent d'utiliser quelques mots en langue maternelle et ils interdisent aux élèves de le faire ? Ils considèrent que l'utilisation de la langue arabe en classe exprime un manque de maîtrise en langue cible capable de gêner l'apprentissage et de limiter la progression de l'apprenant.

Mais, une question se pose : si l'enseignant interdit aux élèves le recours à la langue maternelle, ne limite-t-il pas ainsi sa parole, ne crée-t-il pas une ambiance tendue qui peut bloquer toute l'interaction ? Ne prive-t-il pas l'élève du seul moyen d'expression dont il dispose surtout dans les classes d'EB1 où les connaissances en langue cible sont encore très limitées ? Mais d'un autre côté, l'usage excessif de la langue maternelle par les interactants ne risque-t-il pas de transformer la classe en une classe de traduction littérale ?

Dans les écoles publiques, les élèves ont souvent recours à leur langue maternelle et cela répond vraiment à un manque de maîtrise en langue cible et pour sauver aussi sa face : c'est l'un des moyens les plus sûrs pour donner la réponse adéquate à la sollicitation de l'enseignant.

Extrait 3

EB6 Lycée officiel Kfarrouman

33 P : cordonnier ?

34 Lara : cordonnier ?

35 Abbas : demoiselle

36 Ahmad : * *llī byishtighlo ṣababīt* * (ceux qui travaillent les chaussures)

37 Samar : **kendarji*⁶⁸*ya** (cordonnier) demoiselle

Dans cet extrait, l'enseignante sollicite les apprenants pour demander de classer le mot « cordonnier » dans l'une des deux colonnes du tableau (vieux métier/nouveau métier). Lara reprend le mot émis par l'enseignante sur un ton d'hésitation mais elle ne donne aucune réponse. Abbas essaie d'attirer l'attention de l'enseignante pour avoir l'autorisation de répondre mais Ahmad donne une définition en arabe du mot cordonnier, et Samar donne aussi

⁶⁸ Le mot **kendarji** fait partie du dialecte libanais et non pas de l'arabe littéraire et a une connotation un peu péjorative.

une équivalence en dialecte libanais. Le recours à la langue maternelle tient ici à un manque de compétence en langue cible, la langue maternelle étant alors le seul outil de communication dont disposent les apprenants.

Le recours à la langue maternelle par les apprenants est fréquent dans cette classe : l'objet de l'activité est de classer certains noms de métiers en « vieux métier » et « nouveau métier » ; et pour pouvoir le faire, les apprenants doivent, au préalable, connaître le sens de ces noms de métier, d'où la fréquence des explications lexicales qui prennent toujours le même format : sollicitation de l'enseignante / réponse en arabe de la part des apprenants soit par une équivalence métalinguistique (traduction littérale du mot) comme dans l'exemple précédent, soit par une définition en langue maternelle comme dans l'exemple suivant :

Extrait 4

292 P : que veut dire boulanger ?

293 As : demoiselle demoiselle

294 Mohamad : * farrān* (boulanger) (*L'enseignante ne l'entend pas, Mohamad est assis au fond de la classe, dans le coin opposé au bureau de l'enseignante*)

295 As: demoiselle

296 Houssam: *ḥaddéd* (forgeron)

297 P: non

298 Mohamad: (*plus fort*) * farrān * (boulanger)

299 Zeina : demoiselle * farrān*

300 P : *farrān* très bien celui qui fait...

301 As : XXX * laḥm b'ajīn*⁶⁹

302 P : celui qui...

303 As : XX qui travaille le pain

304 Zeina : le pain * manā'īsh laḥm b'ajīn*⁷⁰

305 P : le pain celui qui FAIT les *manā'īsh mish* (non pas) travaille les * manā'īsh*

306 As : *rires*

Comme dans l'extrait précédent, l'explication sémantique faite par les apprenants se fait dans leur langue maternelle.

⁶⁹ C'est une spécialité libanaise faite avec une pâte à pain coupée en petits ronds (comme les petites pizzas) sur lesquels on met de la viande hachée, mélangée avec des oignons et des tomates coupés en petits morceaux très fins et auxquels on ajoute des épices spéciales.

⁷⁰ Au Liban, le pain est distribué par les grandes chaînes de boulangerie installée dans les grandes villes, mais on trouve dans tous les villages des petites boulangeries, qui ne font pas de pain, mais qui font des spécialités libanaises comme les *fatayér, laḥm b'ajīn* et les *mana'īch*. Le *man'ouché* (singulier de mana'īch*) est une pâte à pain sur laquelle on met soit du thym mélangé avec du sésame et de l'huile d'olive, soit du fromage, et qu'on mange au petit déjeuner.

Mohamad donne une équivalence sémantique, du mot « boulanger », en dialecte libanais. L'enseignante répète cette équivalence et félicite les apprenants qui ont donné la réponse et essaye de faire produire une définition en langue cible. Elle l'amorce et fait une demande d'achèvement interactif que les apprenants achèvent en arabe puisque les mots n'ont pas d'équivalent métalinguistique précis en langue cible et sont propres à la culture libanaise. L'enseignante répète sa demande d'achèvement interactif pour pousser les apprenants à produire une phrase complète. Les apprenants répondent ensemble à la demande de l'enseignante par un énoncé en langue cible, que Zeina complète d'abord en langue cible, puis en citant les spécialités libanaises en dialecte libanais. L'enseignante corrige la réponse des apprenants en insistant sur « FAIT » et non pas « travaille ». Remarquons que la négation de l'énoncé incorrect s'est fait en arabe « méch ». L'usage de l'arabe n'exprime pas un manque de maîtrise en langue cible, mais on peut supposer que l'enseignante a enchaîné en arabe spontanément et peut être qu'elle a voulu attirer l'attention des apprenants sur l'usage incorrect du mot. C'est un cas du parler bilingue.

Notons que les apprenants ont produit leur réponse selon le modèle donné par l'enseignante tout au long de l'explication sémantique des noms de métiers ; par exemple « un forgeron est celui qui travaille le fer ». Les élèves ont repris la construction des énoncés de l'enseignante sans réfléchir à la correction pragmatique du verbe.

A cause du décalage entre l'intention de communiquer et leurs capacités discursives, les apprenants interviennent en langue maternelle pour faire preuve de leur compréhension et pour permettre à l'interaction de se poursuivre, tout en restant dans une zone de sécurité. L'intervention des élèves, étant énoncée en arabe, ne peut contenir des fautes linguistiques mais au contraire elle permet aux élèves de participer sans aucun risque du point de vue lexical.

L'enseignante accepte les réponses en langue maternelle des apprenants parce qu'elle a conscience de leur manque de maîtrise en langue cible et elle ne voulait pas les priver de leur seul outil de communication ; Cela permet de détendre l'ambiance en classe et d'éviter les interruptions qui risquent de rompre l'interaction ; elle essaye toujours de reformuler ou de répéter les énoncés des apprenants en langue cible.

Les enseignants ont recours à l'alternance codique pour assurer la compréhension de leurs explications et pour faciliter la mémorisation d'un nouveau terme en langue cible ; ils visent donc à « anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en langue cible pour les apprenants » (Causa, 1996 : 116).

Les enseignants peuvent recourir à la langue qui circule en classe s'ils manquent d'exemples ou s'ils se trouvent incapables d'expliquer en français. Au niveau métainteractionnel, dans des situations de communication bilingue, ils ne se rendent forcément pas compte qu'ils ont changé de code en répondant à des besoins d'ordre évaluatif et en se concentrant sur le contenu de ses énoncés et sur celui des apprenants pour atteindre ses objectifs. D'où l'abondance du parler bilingue dans le discours des enseignants observées.

En plus, l'hétéro-reprise d'un mot en arabe a pour fonction de rendre légitime et de conformer vis-à-vis du groupe la parole des apprenants qui ont répondu. Cette reprise fréquente permet d'orienter les apprenants et leur permet de fixer les nouvelles données et favorise la continuité de l'interaction.

Nous rejoignons ainsi l'idée de Causa qui estime que les passages d'une langue à l'autre ne seront pas jugés comme des marques d'incompétences, mais plutôt comme des « manifestations du répertoire verbal » dont disposent les locuteurs à un moment donné de l'interaction, l'alternance codique serait donc une marque de compétence communicative.

Dans notre corpus, nous n'avons pas trouvé des exemples où nous pouvons trancher que l'usage de la langue maternelle par les enseignants exprime un manque de maîtrise en langue cible. Les enseignants essaient toujours de s'exprimer en français, même si la syntaxe de la phrase n'est pas toujours correcte et les temps verbaux ne sont pas toujours adéquats. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils veulent faire des efforts pour sauver leur face devant l'observatrice, une personne supposée plus compétente qu'eux, d'où les demandes de confirmation de l'usage d'un mot ou d'un autre dont ils n'ont pas la certitude à propos de la correction de leur usage.

Le changement de code qui se révèle extrêmement fréquent dans le parler des enseignants quelle que soit leur méthodologie d'enseignement et dans le parler des apprenants quel que soit leur niveau et leur classe, bien qu'il constitue une forme récurrente de l'interaction didactique qui facilite la participation des élèves, risque de restreindre leur parole à une simple traduction d'un terme et les enferme dans leur rôle d'apprenant docile incapable de s'exprimer et de communiquer en langue cible.

1.4. L'abondance de la gestualité des enseignants

L'une des spécificités de l'interaction didactique dans les classes observées et analysées est l'abondance des gestes des enseignants que ce soit dans les classes d'EB1 ou dans les classes d'EB6. Le geste pédagogique en classe de langue remplit trois fonctions : informer, animer et

évaluer. Il joue un rôle important tant dans la gestion de l'interaction que dans les séquences centrées sur l'explication sémantique.

En effet, les déictiques participent surtout au guidage serré qu'exerce l'enseignant en classe : par les gestes, il guide et précise ce que les apprenants doivent dire et faire ; les iconiques et les métaphoriques contribuent surtout à l'explication sémantique des mots en langue cible, ce qui permet aux enseignants d'éviter le recours à la langue maternelle des apprenants. Quant aux emblèmes, ils participent surtout à la gestion de l'interaction et au maintien de la discipline en classe.

L'analyse des gestes nous a montré l'impact immédiat de certains gestes sur la compréhension de l'explication des items lexicaux, surtout quand il s'agit des iconiques. Cela rejoint les résultats des études faites sur le rôle des gestes en tant que pratique de transmission.

En effet, les études ont montré que les gestes jouent un rôle important dans la compréhension et dans la mémorisation des énoncés en langue cible. Dans son étude expérimentale, Marion Tellier (2006) a démontré que :

- les enfants peuvent s'aider des gestes pour comprendre les principaux éléments d'un récit dans une langue étrangère. Ceci confirme le fort impact du geste sur la compréhension.
- Le geste constitue une aide importante pour la compréhension par les apprenants. Il faut néanmoins prendre quelques précautions : utiliser des prototypes gestuels compris par les enfants (limiter l'usage des gestes symboliques ou trop métaphoriques de même que l'usage des emblèmes s'ils sont inconnues des enfants) et ne pas hésiter, si cela est nécessaire, à renforcer le geste avec une autre modalité (comme le son) ou un contexte afin de le désambigüiser.
- Dans les classes de débutants, le geste pédagogique a également pour vocation de donner une couleur ludique à l'activité. Il capte l'attention de l'enfant et contribue à instaurer un climat informel et plus propice aux apprentissages.
- L'ajout d'une modalité orale renforce la mémorisation à court terme : les enfants ayant mémorisé des mots avec un support gestuel ou pictural ont significativement mémorisé davantage d'items que ceux qui ne bénéficiaient pas de tels supports.
- La répétition gestuelle ajoutée à la répétition orale renforce la mémorisation à court terme. En effet, le geste lorsqu'il est reproduit a un effet significatif sur la mémorisation à court terme ; dans ce cas le geste devient une double modalité visuelle et kinésique.

- Les gestes ajoutés à la parole renforcent la mémorisation d'items lexicaux à court et à long terme. Lorsque le geste est utilisé comme double modalité, il permet de mémoriser significativement plus d'items à long terme que lorsqu'une simple modalité visuelle est présentée. Le geste est un atout important dans la nécessité de créer des prototypes gestuels qui permettent une meilleure compréhension des gestes : lorsqu'on veut représenter quelque chose gestuellement, il est fondamental de convoquer dans le geste des traits saillants qui permettent à l'interlocuteur de reconnaître le référent.
- La nécessité d'utiliser des gestes simples, très iconiques et présentés dans un contexte facilitant l'analyse sémantique du geste et par conséquent l'interprétation du sens en langue étrangère. L'établissement d'un code commun en classe permet de faciliter l'accès au sens grâce à l'usage récurrent de certains gestes dont le sens est conventionnel au sein du contexte de la classe. Ainsi, si ce code est respecté et si certains gestes véhiculent toujours le même sens, ils constituent une base solide sur laquelle l'apprenant peut se reposer pour la compréhension. Néanmoins, il faut considérer que l'apprenant n'est pas tout seul en classe et il bénéficie de l'aide de ses pairs pour comprendre ce qui se passe.

Cependant, produire des gestes n'est pas suffisant, il faut que les enseignants soient aussi conscients de la portée de leurs gestes sur les apprenants. Ainsi, il nous semble pertinent dans la formation des enseignants, de leur montrer que le geste peut être d'une grande aide pour l'accès au sens en convoquant, par exemple, des souvenirs de leur vécu personnel (d'apprentissage scolaire, expérience lors de l'initiation à une langue inconnue, montrer des vidéos des classes de langue ...).

Il est également nécessaire d'attirer l'attention des enseignants sur l'interprétation des gestes par les apprenants. Les difficultés d'interprétation peuvent être liées soit à la différence de développement cognitif, gestuel et langagier qui met les enfants en difficulté face aux gestes d'adultes.

Pour améliorer l'intercompréhension gestuelle avec les enfants, il convient d'éviter les gestes trop métaphoriques et les emblèmes non acquis et/ ou désambigüiser le geste par l'ajout d'autres modalités redondantes comme le son ou d'autres gestes, mimiques faciales, supports picturaux.

De toute façon, l'attitude générale de l'enseignant a incontestablement un impact sur l'attention que les apprenants lui portent et sur la qualité de la transmission des informations : un enseignant dynamique et produisant des gestes est beaucoup mieux perçu qu'un professeur

statique. Il ne s'agit pas pour les enseignants de langue de produire des gestes « parce qu'il le faut », il doit être convaincu du bien fondé de cette pratique.

Il est donc constructif pour l'enseignant de se demander comment il peut optimiser ses gestes pédagogique, comment fédérer le regard des apprenants sur lui en dynamisant sa gestuelle et de savoir quelle image il transmet de lui lorsqu'il enseigne. Pour effectuer ce travail d'auto-analyse, il est donc nécessaire que les enseignants apprennent à s'auto-observer et réfléchissent sur les particularités de sa façon de produire des gestes en tant qu'individu et en tant qu'enseignant.

1.5. Les répétitions

L'analyse des stratégies d'enseignement dans les classes de FLS au Liban-sud nous a montré l'importance des répétitions. Nous ne l'avons pas analysé en tant que stratégie puisque ce mécanisme est commun à toutes les stratégies d'enseignement bilingues et monolingues.

Nous utilisons ici le mot « répétition » dans son sens large « *de reproduction de tout ou partie d'un segment* ». La répétition s'inscrit dans les activités de reprise parmi lesquelles on peut citer, entre autres, la reformulation, la répétition, mais elle se distingue au niveau formel dans la mesure où la reformulation implique une certaine conservation du sens, mais avec modification de ses constituants linguistiques.

Souvent discréditée en tant que technique d'apprentissage linguistique, la répétition joue pourtant un rôle essentiel dans les échanges entre enseignant et apprenants qui essaient de communiquer en classe de langue, comme dans n'importe quelle conversation.

Les différents extraits analysés tendent à montrer que la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais qu'elle aide aussi à la gestion de la communication et de l'interaction.

L'auto-répétition dans le discours des enseignants peut porter sur :

- une sollicitation

Extrait 5

EB1 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines

43 P: en quelle classe es-tu ?

44 Ali : X ++

45 P : oui ? [**en quelle classe es-tu**] (*le geste interrogatif*) ? + dans quel collège es-tu ?

46 Ali : je suis en collège de Notre- Dame des Sœurs Antonines Nabatieh

47 P : très bien alors écoute bien en quelle classe es-tu ? (*elle s'adressait à Marwa qui est à côté de Ali*)

48 Marwa : en de

49 P : [EN quelle classe] (*Elle désigne le sol de la classe*) es-tu ? +

50 Marwa : je suis en classe de EB1 A

51 P : très bien + [en quelle classe es-tu ?] (*elle désigne Ali*)

52 Ali : je suis en classe de EB1 A

Dans cet extrait, la question de l'enseignante est répétée plusieurs fois jusqu'à l'obtention de la bonne réponse : l'enseignante adresse la question à Ali en 43, mais elle n'obtient pas la réponse souhaitée. Pour ne pas bloquer l'interaction et pour détendre l'ambiance, elle pose une autre question à laquelle Ali répond correctement, puis l'enseignante répète la question posée en 45, mais elle l'adresse cette fois à Marwa, la voisine d'Ali. Cette dernière hésite entre « en » et « de ». Ce qui pousse l'enseignante à répéter sa question encore une fois, mais en insistant sur le « EN ». Marwa fait une phrase correcte, alors l'enseignante sollicite de nouveau Ali qui répète la réponse de Marwa.

- un geste : Les répétitions des questions s'accompagnent aussi de la répétition des co-verbaux concomitants :

Extrait 6

EB1 Lycée Pilote

107 P : [...] Que [fait-IL] (*Elle désigne Samir*) ? + [Qu'est-ce qu'IL fait] (*elle répète le même geste*)? ++ [Qu'est-ce qu'IL fait] (*Elle répète le même geste*)? [...]

Dans cet extrait, la question répétée s'accompagne de la répétition du déictique qui sert à préciser le référent de « IL ». L'enseignante voulait faire produire une phrase commençant par « il », d'où l'accentuation du pronom personnel.

- un énoncé en langue maternelle

Extrait 7

EB6 Deir Zahrani

262 P : * halla' ana 'ataytkon tarī'ten fikon testa'mlūha bil * (maintenant je vous ai donné deux façons que vous pouvez utiliser dans le) portrait ou bien je peux dire elle a un nez aquilin *ana sta'malét* (j'ai utilisé) le verbe avoir *mish hék ya Mohamad sta'malét ana* (n'est-ce pas Mohamad, j'ai utilisé moi) elle a + a + le verbe avoir [...]

Dans cet extrait, la répétition porte sur l'alternance codique : l'enseignante expliquait deux façons de construction de la phrase (une avec avoir et l'autre avec être). L'enseignante commence son tour de parole en arabe, puis elle enchaîne en langue cible. L'enseignante commente et explique son exemple en arabe, puis elle répète son commentaire, mais en s'adressant à un apprenant en particulier « Mohamad ».

L'hétéro-répétition porte sur les productions des apprenants soit pour les évaluer positivement, soit pour attirer leur attention sur une erreur.

Extrait 8

EB6 Kfarrouman

60 P : muletier est ce que c'est un nouveau métier ?

61 Lara : vieux métier

62 P : vieux métier

L'hétéro-répétition par l'enseignante de la réponse de Lara exprime une évaluation positive de cet énoncé. Nous trouvons ici un exemple de la structure ternaire des échanges en classe de langue : sollicitation de l'enseignante (60), réponse de l'apprenant (61), évaluation de la réponse, exprimée ici par la répétition de la réponse de Lara.

Dans le discours des enseignants, les répétitions remplissent les fonctions suivantes :

- Etayage affectif

Cette fonction se trouve surtout dans les classes d'EB1, où les enseignants cherchent à rassurer les apprenants et les encourager :

Extrait 9

EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

79 Perla : (*elle sort un crayon de sa trousse*) un crayon

80 P : très bien + bravo bravo + oui ?

Dans cet extrait, la répétition de « bravo » apparaît après une évaluation positive de l'énoncé de Perla qui présente en langue cible le contenu de sa trousse. La répétition de « bravo » a pour fonction de féliciter Perla et de l'encourager à « parler plus », qui est exprimé explicitement, après la courte pause, par l'intonation montante du « oui ? ».

- Intervention corrective sur un énoncé de l'apprenant

Extrait 10

EB1 Lycée du Martyr Bilal Fahs

136 Jana : une Z enfant

137 P : [UNE Z enfant ?] (*Elle pointe l'index vers le haut*)

138 Jana : DES enfants

139 P : DES enfants

Dans cet extrait, l'hétéro- répétition, en 137, vise à attirer l'attention de Jana sur sa faute de prononciation ; L'intonation montante exprime l'étonnement de l'enseignante et une demande de correction de l'énoncé. C'est ce que Jana fait en 138. L'enseignante répète la réponse de Jana et évalue positivement son énoncé.

La plupart des hétéro- répétitions dans les discours des enseignants servent à évaluer positivement les productions des apprenants. Cette fonction est commune aux classes d'EB1 et d'EB6.

- L'explication :

Extrait 11

EB6 Kfarrouman

416 P : le premier doigt c'est *oşba'* (doigt) + et doit ?

417 As : doit verbe doire

418 P : verbe devoir + verbe devoir + verbe devoir troisième personne du +

419 Am : singulier

420 P : présent + au présent

Expliquant la différence entre les deux homonymes « doigt et doit », l'enseignante corrige, en 418, la réponse des apprenants « verbe devoir », elle répète son énoncé, y ajoute d'autres précisions et les répète en 420. Les répétitions des explications ont pour but de s'assurer que tout le monde a bien entendu et bien compris les explications. Elles participent donc au processus de mémorisation de l'explication grammaticale.

Dans les activités grammaticales, où l'enseignant, par définition, est l'expert, la répétition didactique reprend ses droits et le lui multiplie, dans une très large proportion.

Nous avons remarqué que la concurrence entre répétition didactique et degré de participation des apprenants aux activités de classe est notable : face à une implication active des apprenants à l'interaction, le nombre de répétitions de l'enseignant baisse sensiblement. Se dessine ici un des plus grands paradoxes de la classe de langue : par la répétition, l'enseignant

favorise potentiellement l'accès à la langue, mais entrave la participation des apprenants. Kramersch (1991 : 57) affirme même : « *L'usage abusif par le maître de la question et de la répétition comme suite à une suggestion qui se voulait communicative [...] pourrait s'expliquer par la nécessité qu'il éprouve de maintenir le contrôle du discours* ».

En effet, nous remarquons que dans la classe d'EB1 au Lycée Pilote, l'enseignante a le plus souvent recours à la répétition, que ce soit pour des sollicitations, des explications et des évaluations. Elle ne se contente pas seulement de répéter elle-même ses productions mais elle demande aussi aux apprenants de répéter ce qu'elle venait de dire. Elle contraint ainsi les apprenants à jouer le rôle passif d'écho, qui se contentent de répéter les énoncés de l'enseignante sans même en comprendre le sens comme le montre cet extrait :

Extrait 12

EB1 Lycée Pilote

64 P : [...] *halla* (maintenant) je voudrais vous demander que fait-e ::lle ? + que fai ::t-elle ? que fai ::t-elle ? + Avant + que fait Batoul ? vous répétez vous avez dit répété Batoul joue à + l'élastique + maintenant que fait-e ::lle ? ++ j'ai dit E ::lle

65 Grp : j'ai dit elle

Dans cet extrait, l'enseignante pose une nouvelle question « que fait-elle ? ». Les pauses expriment une attente de réponse de la part des apprenants, mais comme ceux-ci ne répondent pas, elle répète sa question deux fois, puis elle rappelle ce qu'ils ont fait avant ; elle répète sa question une dernière fois et la commente « j'ai dit E ::LLE ». Comme ce commentaire intervient après la question, les élèves l'interprètent comme étant la réponse qu'ils doivent répéter.

L'objectif des répétitions est la mémorisation des énoncés en langue cible, qu'il s'agisse d'une phrase comme dans l'exemple précédent, ou d'un item lexical comme dans l'exemple suivant :

Extrait 13

EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

386 P : [...] qu'est –ce que ça veut dire dit ?

387 Grp : affirme

388 P : qu'est-ce que ça veut dire dit ?

389 Grp : affirme

Après avoir établi une équivalence métalinguistique entre « affirme » et « dit », l'enseignante sollicite les apprenants, en 386, pour vérifier la compréhension de l'explication, puis elle répète sa question pour que les élèves mémorisent la réponse.

Les répétitions sont fréquentes quand il s'agit d'introduire un élément nouveau pour en faciliter la mémorisation par les apprenants. Les enseignants demandent explicitement aux apprenants de répéter leurs énoncés.

Du côté des **apprenants**, les répétitions apparaissent, le plus souvent, en réaction à une sollicitation de l'enseignante, soit pour répéter une réponse correcte, comme c'est le cas dans les deux extraits précédents, soit pour répéter une correction d'une faute de prononciation. Il s'agit de répétitions en écho, le plus souvent réduites et constituant à elles seules un tour de parole pour « indiquer à l'autre », le plus brièvement possible, sans véritablement l'interrompre, que l'on sait ce qu'il dit et qu'il peut poursuivre ». Ainsi, le déroulement interactionnel se poursuit sans encombre, l'apprenant signalant continuellement sa compréhension à l'enseignante. Cette répétition sous forme de synchronisation phatique est caractéristique d'un niveau avancé.

Les apprenants utilisent les répétitions à des fins interactionnelles. L'apprenant, même s'il est débutant, peut s'en servir pour initier une négociation de sens, modifiant ainsi le cours interactionnel. Chez les apprenants avancés, la contribution répétitive favorise la fluidité de l'échange et reflète une double compétence à la fois linguistique et communicative. Le contenu de l'échange est ainsi réajusté ou modifié. L'apprenant peut, par ce procédé, redéfinir le rapport de places ou même imposer son tour de parole ou encore se placer dans le rôle de récepteur actif de la parole de l'autre.

Les répétitions des apprenants sont moins fréquentes dans les classes d'EB6 que dans celles d'EB1. Cela est dû au fait que la compétence de communication est plus développée chez les premiers et ils disposent de plus de moyens pour interagir en langue cible que les apprenants dans les classes d'EB1.

Les observations dans deux types de classe montrent que la répétition s'y trouve impliquée à la fois dans l'apprentissage/ acquisition et dans la dynamique de l'interaction en classe. Elle permet d'apporter une solution facile et courante d'intercompréhension. On peut dire que la répétition peut intervenir pour clarifier l'input mais qu'elle n'est pas toujours suffisante, ni forcément suivie d'un effet positif. En effet, la répétition peut s'avérer inefficace si l'enseignant ne localise pas bien la donnée qui pose problème à l'apprenant.

2. Les caractéristiques structurelles de l'interaction

2. 1. L'alternance professeur/ élève selon le profil des professeurs

Dans l'interaction didactique, l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant. Etant un locuteur expert, il transmet le savoir, initie le thème et gère le cadre participatif, comme il ouvre et clôt les grands moments de l'interaction. Cette prérogative d'actes directeurs donnée à l'enseignant ne le place-t-elle pas au centre de l'interaction ? Ne lui donne-t-elle pas le privilège de la parole ? Peut-on parler d'un vrai dialogue lorsqu'un seul locuteur prend presque toujours la parole ?

L'interaction en classe de langue paraît être très particulière et même différente de toute conversation ordinaire. Les participants sont au nombre 16/29 élèves et un professeur. Mais c'est le professeur qui prend la parole la plupart du temps et le volume de son discours est bien plus dense que celui de tous les participants. L'enseignant explique le sens d'un mot, sollicite les élèves à participer à l'explication. Les apprenants réagissent en répondant à la demande par un seul mot ou en arabe, leur langue maternelle. L'enseignant, qui est à l'écoute des apprenants, reprend et commente systématiquement leurs productions avant de poursuivre ses questions auxquelles les élèves ne répondent pas nécessairement.

Au cours du dialogue interrogatif, le but de l'échange reste la transmission d'un savoir mais le problème réside dans le fait est que le savoir est à la fois un outil de communication et un objet de description comme l'estime Lucile Ricci. Ce qui nécessite une alternance régulière « professeur/élève » et rend le couple question/ réponse co-construit par le couple locuteur compétent et le locuteur novice afin de faciliter et de favoriser l'appropriation de la langue française.

La structure de base de l'organisation discursive en classe apparaît donc en général comme un « échange d'enseignement » (Sinclair et Coulthard, 1975) ou la progression de l'interaction et le passage à l'unité, dépendent exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignante sur la paire adjacente qui précède.

L'analyse de notre corpus nous a montré que l'alternance des tours de parole est influencée par le profil des enseignants et surtout leur âge et par le niveau des élèves. En effet, dans les classes des jeunes enseignantes, les prises de parole spontanées par les apprenants sont plus nombreuses que dans les classes où les enseignants sont d'un certain âge.

- Dans les classes d'EB1

EB1 : Lycée du Martyr Bilal Fahs

Dans cette classe, nous remarquons une alternance systématique professeur / élèves. Ces derniers se contentent d'exécuter les ordres de l'enseignante concernant leur disposition en

classe : s'asseoir par terre ou sur les chaises ; et de répondre à ses sollicitations ; mais ne parle pas qui veut et quand il veut comme le montre ce commentaire de l'enseignante à la réponse collective des apprenants :

Extrait 14

57 P : [...] qu'est-ce qu'on voit [**sur ce poster ?**] (*elle désigne le poster*)

58 Af : ma classe

59 P : [**et je lève le doigt**] (*L'enseignante pointe l'index*) avant de parler je lève le doigt + Lara qu'est ce que tu vois là ?

Dans cet extrait, l'enseignante pose la question principale qui résume l'activité didactique dont l'objectif est la description du poster de la classe en langue cible. Plusieurs apprenants répondent en même temps, ce qui pousse l'enseignante à leur faire rappeler l'un des règlements de la classe : « et je lève le doigt avant de parler je lève le doigt ». Puis elle désigne une apprenante par son prénom et lui demande pose la question de nouveau.

Dans cette classe, les seules prises de parole spontanée concerne les demandes d'autorisation d'aller aux toilettes ou de boire de l'eau. Dans notre entretien après le cours, l'enseignante a souligné « ce problème » et a parlé de la difficulté qu'elle rencontre avec les apprenants pour régler les passages aux toilettes et la difficulté que rencontrent les apprenants pour apprendre les habitus de la classe.

Les tours de parole de l'enseignante sont plus longs que ceux des apprenants surtout quand il s'agit de démarrer une activité didactique :

55 P : donc maintenant + groupe 1 vous allez travailler le cahier de copie chacun va chercher son cahier + groupe 1 à tables + groupe 1 à tables venez + on va travailler le cahier de + copie chacun va chercher son cahier Jana cherche ton cahier groupe 1 + groupe 2 + à table ++ on va travailler le cahier et groupe 4 + et le groupe 4 à tables groupe 4 + écoutez puisque vous n'êtes pas nombreux restez par terre groupe 1 restez groupe 1 par terre on travaille seulement le cahier avec le groupe 2 et le groupe 4 + deux à table et 4 à table un et :: trois [**restez par terre**] (*elle désigne le tapis*) + Aline + restez par terre restez parce qu'on a : on n'est pas nombreux + reste par terre Zeina + voilà + croisez les bras et + ça c'est à qui ? c'est à + Ali oui + bon (*Elle s'adressait à une élève qui lui a apporté un cahier ouvert*) on ouvre le cahier et on travaille comme sur le tableau et on écrit en bas le nom et le prénom

Ce long tour de parole se situe au début du cours d'expression orale en classe d'EB1 au Lycée du Martyr Bilal Fahs. L'enseignante organise les groupes, distribue les tâches et indique à chaque groupe l'endroit où ils doivent se mettre : « à table » ou « par terre ». Elle répète ses consignes, appelle les retardataires par leurs prénoms « Aline » et leur ordonne de bien se tenir : « croisez les bras », les bras croisés est le signe de la bonne attitude des élèves sages et disciplinés.

En nommant les objets sur le poster, les apprenants regardent l'enseignante s'attendant à une évaluation de leurs productions de la part de l'enseignante. Cette évaluation se fait soit par une répétition de l'énoncé des apprenants, soit par un « hum » qui veut dire « oui » et qui montre que l'enseignante fait attention à ce que les élèves disent.

Extrait 15

114 Sara : une maîtresse

115 P : oui ?

116 Sara : des livres

117 P : humm

118 Sara : des chaises

119 P : humm

120 Sara : des tables +

Dans cet extrait, Sara nomme les éléments qu'elle reconnaît sur le poster. Après chaque tour de parole, elle regarde l'enseignante. Celle-ci l'encourage par un « oui ? » (Intervention 115) qui correspond à une appréciation et à une demande de « parler encore » selon les termes de Cicurel. C'est aussi le rôle que joue « hum » qui sert à réguler l'interaction.

Dans cette classe les élèves se contentent d'exécuter les ordres de l'enseignante et de répondre à ses sollicitations et le format de l'interaction se limite à un échange ternaire : sollicitation-réponse-évaluation comme le montre l'extrait ci-dessus.

EB1 Lycée Pilote

Dans cette classe nous avons une alternance quasi systématique Professeur/ élève(s). Les élèves prennent la parole pour répondre aux sollicitations de l'enseignante et toute prise de parole spontanée est réprimée par celle-ci qui donne la parole à l'élève désigné par elle comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 16

37 P : [très bien à quoi ?] (*elle désigne Kifaya*)

38 Jinane : lastique (*l'enseignante l'arrête d'un signe de la main et désigne Kifaya*)

39 P : [elle] (*Elle désigne Kifaya*)

40 Kifaya : élastique

Dans cet extrait, l'enseignante ayant désigné Kifaya s'attend à une réponse de cette élève, mais Jinane était plus rapide à répondre. L'enseignante ne commente pas la réponse incorrecte de Jinane mais elle lui désigne kifaya à qui elle a donné la parole. Cela montre l'importance que l'enseignante accorde au respect de ses consignes.

Dans cette classe, l'enseignante exerce un guidage serré : c'est elle qui choisit les apprenants qui doivent prendre la parole, qui impose le rythme de la classe, qui demande aux apprenants de parler et les arrête quand elle trouve qu'ils ont assez répété ce qu'elle a demandé. Même quand les apprenants parlent, elle fait des gestes qui montrent qu'elle fait bien attention à ce qu'ils disent.

EB1 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

Dans cette classe aussi, nous remarquons une alternance systématique professeur/élèves. Dans les trois activités qui font l'objet de ce cours, l'enseignante désigne elle-même les apprenants qui doivent prendre la parole. Elle les désigne soit par leurs prénoms soit par un geste.

Dans l'activité d'expression orale, l'enseignante a d'abord posé des questions ouvertes, puis elle a choisi elle-même les objets que les élèves devaient dénommer en langue cible. C'est elle qui a choisi de mettre fin à l'activité de « langage courant » et le passage à la lecture de l'image dans le livre de lecture, puis le passage à la lecture du texte.

Sur le plan quantitatif, ses tours de parole sont plus longs que ceux des apprenants qui se contentent de répondre aux sollicitations de l'enseignante.

Donc dans les trois classes d'EB1, ce sont les enseignantes qui décident le contenu des cours, distribuent les tours de parole, sollicitent les apprenants et décident du déroulement du cours. Toute prise de parole spontanée de la part des apprenants ne semble pas appréciée par les enseignantes.

Dans les classes d'EB1, les élèves ne posent pas de questions mais se contentent de répondre à celles des enseignantes.

-Les classes d'EB6

Si dans les classes d'EB1, toutes les prises de parole sont distribuées par les enseignants, ce n'est pas toujours le cas dans les classes d'EB6. Cela dépend du profil de l'enseignant :

-EB6 Lycée Pilote : dans cette classe, ce sont surtout Haidar, Moussa et Haçan qui ont répondu aux sollicitations de l'enseignante. Les élèves prennent la parole et s'expriment même sans lever le doigt, mais ils ne communiquent pas entre eux, ils se contentent de répondre aux sollicitations et aux questions de l'enseignante. Dans cette classe, l'enseignante fait « feu de tout bois » et sollicite continuellement les apprenants, elle multiplie les stratégies explicatives pour permettre aux apprenants de trouver les mots en langue cible.

EB6 Deir Zahrani : dans cette classe, nous avons compté seulement 271 tours de parole (cette classe compte le moins de tours de parole). L'enseignante a parlé plus que la moitié du temps du cours, ses tours de parole sont très longs. Le cours ressemble à un cours magistral où l'enseignante explique le portrait physique et pose de temps en temps une question aux apprenants et les somme de répondre. Ceux-ci se contentent de répondre à une question fermée par un « oui » ou un « non », et ou par un mot en arabe. Les réponses des apprenants ressemblent à des « bouche-trou » qui viennent interrompre les longues tirades de l'enseignante.

EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs :

Dans cette classe, nous remarquons aussi une alternance quasi-systématique professeur/élèves ; les seuls moments où il y a deux tours de parole successifs des apprenants, il s'agit d'une répétition d'une réponse donnée par un apprenant dans le tour précédent, sans qu'il y ait une véritable interaction entre les apprenants. Alors l'échange ternaire reste la structure de base de l'interaction. Les tours de parole de l'enseignant sont plus longs que ceux des apprenants.

EB6 Collège Notre-Dame des Sœurs Antonines

Dans cette classe, l'alternance professeur/élèves n'est pas toujours systématique. Les élèves prennent la parole quand ils veulent, parlent entre eux et répondent aux questions des uns et des autres. Ils prennent l'initiative des échanges et posent des questions sur tout ce qu'ils ne comprennent pas et ils n'hésitent pas à corriger les fautes d'orthographe de l'enseignante quand elle en fait comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 17

- 01 P** : la date + le vingt-et-un dix deux mille cinq ++ avec une belle écriture XX +++
notre poème pour aujourd'hui s'intitule + le rat des villes et le rat des champs ++

- 02 **Jad** : demoiselle + pourquoi tu n'écris pas le l en majuscule ? (*L'enseignante corrige sa faute*) +++
- 03 **Ziad** : demoiselle + * **yā** * demoiselle ++ c'est quoi le rat ?
- 04 **P** : c'est quoi le rat ? qui peut lui expliquer ?
- 05 **Jad** : demoiselle moi moi
- 06 **P** : oui ?
- 07 **Mohamad** : c'est le roi ?
- 08 **As** : non
- 09 **P** : c'est un petit animal
- 10 **Hanine** : comme le souris
- 11 **P** : oui ?
- 12 **Hanine**: on dit en arabe ***jardon*** (Rat)
- 13 **P**: oui mais c'est plus grand que la souris +++ entre le titre du poème et la première ligne vous pouvez sauter une ligne
- 14 **Hussein** : demoiselle majuscule ?
- 15 **P** : hum
- 16 **Abir** : bien sûr +++ (*pause d'à peu près une minute pendant laquelle l'enseignante écrit au tableau et les élèves copiaient*).
- 17 **Ali** : demoiselle c'est facile ?
- 18 **P** : vous allez voir + vous allez juger vous-même
- 19 **Am** : on saute deux lignes ?
- 20 **Hanine** : non
- 21 **P** : après chaque quatre vers vous pouvez sauter une ligne
- 22 **Jad** : oui
- 23 **P** : après chaque quatrain une ligne et ainsi de suite
- 24 **As** : oui +++

Dans cet extrait, l'enseignante ouvre l'interaction en écrivant la date au tableau puis elle présente le titre du poème qu'elle écrit au tableau. Jad prend la parole dans le tour suivant sans autorisation pour demander à l'enseignante, sous forme de question, de corriger une faute d'orthographe (intervention 2). Quelques secondes plus tard, c'est Ziad qui prend la parole, il sollicite l'enseignante en utilisant le terme d'adresse « demoiselle » qu'on réserve aux jeunes enseignantes même si elles sont mariées. Il la sollicite deux fois et ne se décourage pas quand elle ne répond pas et il va directement au but de son intervention en posant la question sur le

sens du mot « rat » qu'il ne comprend pas. Les courtes pauses dans son intervention montrent qu'il attend la réponse de l'enseignante, mais même si celle-ci n'a pas répondu, Ziad continue et pose sa question : « c'est quoi le rat ? » ; question à laquelle l'enseignante répond par une sollicitation aux autres apprenants pour leur demander d'expliquer le sens du mot « rat ». Elle donne la parole à Mohamad qui répond incorrectement en 07 ; l'évaluation de cette réponse ne vient pas de l'enseignante mais de plusieurs apprenants qui prennent l'initiative « non » (08). L'enseignante amorce une réponse que Hanine complète dans le tour suivant, et la poursuit en 12. Ce sont aussi les apprenants qui mettent fin à une longue pause comme le fait Ali en 17 pour poser une question sur le degré de difficulté du poème.

Donc, non seulement les apprenants répondent aux sollicitations de l'enseignante, mais ils prennent l'initiative des échanges, interagissent entre eux, évaluent leurs productions et corrigent les fautes de l'enseignante.

Cela peut s'expliquer par le niveau des apprenants qui maîtrisent bien la langue cible et aussi par le jeune âge de l'enseignante et sa formation initiale et sa conception du rôle des apprenants qui ne se limite pas à un apprenant passif qui doit être « sage » et se contenter de répondre aux sollicitations de l'enseignant.

Nous avons parlé du « jeune âge » de l'enseignante parce que nous avons trouvé remarqué que les élèves sont plus « volubiles » avec les jeunes enseignants qu'avec ceux qui sont plus âgés.

EB6 Zebdine : Dans cette classe, l'alternance professeur/ élèves est quasi-systématique. Mais cela n'empêche pas les apprenants de prendre l'initiative des échanges et de négocier les devoirs et les supports des activités avec l'enseignante. Dans cette classe, la moyenne d'âge des élèves dépasse les 11/12 ans, l'âge des élèves en classe d'EB6. L'enseignante est jeune, elle aussi, et elle a parfois du mal à gérer imposer la discipline en classe, d'où ses menaces d'aller se plaindre chez le directeur et de retrancher des notes pour les indisciplinés.

EB6 Lycée officiel Kfarrouman : dans cette classe, l'alternance professeur/ élève n'est pas toujours systématique, mais les apprenants prennent la parole pour répondre à une sollicitation de l'enseignante, et leurs réponses successives sont adressées à l'enseignante ; donc il n'y a pas d'interaction élève-élève. Les apprenants aussi sont un peu âgés par rapport à ceux des écoles privées, il y en a qui ont redoublé, et apparemment l'enseignante n'arrivait pas à imposer la discipline en classe.

Nous remarquons donc une certaine tendance chez les jeunes enseignants à accorder une certaine liberté dans la prise de parole chez les apprenants, ce qui change un peu la structure ternaire des échanges qui est la structure de base de l'interaction dans la plupart des classes observées.

2.2. La structure ternaire des échanges

L'alternance quasi-systématique professeur/ élève qui caractérise la plupart des transcriptions des classes observées entraîne une structure communicative tripartite qui s'organise de la façon suivante : Sollicitation de l'enseignant / réponse de l'apprenant/ évaluation de l'enseignant. La succession régulière de cette structure ternaire permet de constituer une unité supérieure à l'échange que Sinclair et Coulthard appelle « transaction ».

L'utilisation continue de ce type d'échange révèle une idée très hiérarchique de la classe. En effet, ce format de participation attribue au professeur le rôle exclusif de fournir des éléments langagiers en langue cible, de solliciter une production à l'élève et de l'évaluer. L'apprenant n'a pas une grande variété de rôles à jouer, et on ne lui réserve que des réactions telles que répéter, reformuler ou compléter la réponse soufflée par le professeur, ou choisir entre deux possibilités la réponse à des questions fermées. L'évaluation ne porte donc pas sur l'adéquation de la production à la situation, mais sur la réponse unique attendue par l'enseignant, qui prolongera la séquence jusqu'à obtenir l'énoncé souhaité.

Le déroulement de l'interaction est donc prédéfini, routinisé et figé, dominé par les explications et les sollicitations de l'enseignant qui exerce son contrôle sur l'activité discursive des élèves au moyen d'actes directifs et tout particulièrement le questionnement.

3. Les rôles et les statuts des interactants

La relation entre les enseignants et les apprenants au Liban est donc une relation asymétrique et verticale. Le rôle interactionnel de l'enseignant reflète bien cette asymétrie. L'analyse des stratégies d'enseignement nous a bien montré son importance dans l'interaction : son temps de parole est souvent très nettement supérieur au temps de parole des élèves (voir les transcriptions de la classe d'EB6 au lycée officiel de Deir Zahrani où cette disparité est très évidente). C'est lui qui choisit le thème du discours et le temps que va durer chaque activité didactique.

3.1. La distribution des tours de parole

Kerbrat-Orecchioni (1990 : 159) considère que « *toute interaction verbale se présente comme une succession de 'tours de parole'- ce terme désignant d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimité par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample 'tirade')* ».

L'interaction didactique n'échappe pas à cette règle : la distribution des tours de parole est le privilège de l'enseignant. En effet, c'est lui qui sélectionne l'apprenant qui doit lui succéder, à l'aide des procédés verbaux comme la nomination explicite de l'apprenant, et non verbaux comme les gestes déictiques et la direction du regard. L'apprenant est obligé de prendre la parole, mais il peut esquiver le regard de l'enseignant qui sera, obligé de recourir à un procédé plus contraignant comme la nomination, ou il peut changer d'interlocuteur.

L'enseignant adresse son discours à tout le groupe, mais un seul apprenant doit répondre : les apprenants doivent lever le doigt pour prendre la parole et le choix du « next speaker » revient à l'enseignant. Cela est exprimé parfois d'une façon explicite, comme c'est le cas dans les deux extraits suivants dans les classes d'EB1 et d'EB6 au Lycée du Martyr Bilal Fahs :

Extrait 18

EB1

57 P : [...] qu'est-ce qu'on voit [**sur ce poster ?**] (*Elle désigne le poster*)

58 Af : ma classe

59 P : [**et je lève le doigt**] (*L'enseignante pointe l'index*) avant de parler je lève le doigt + Lara qu'est-ce que tu vois là ?

Extrait 19

EB6

03 P : [...] est-ce que je peux travailler le paratexte sans avoir lu le texte ?

04 As : non

05 P : on lève le doigt s'il vous plaît + [**oui ?**] (*L'enseignant avance la tête et du menton, il désigne Ali*)

Ali : non

Dans ces deux extraits, les questions des enseignants sont adressées à tout le groupe des apprenants, mais, selon une règle tacite dans la classe, celui qui prend la parole doit demander l'autorisation de l'enseignant. Les apprenants ne respectent pas cette règle et répondent tous en même temps, ce qui oblige les professeurs à rappeler les apprenants à l'ordre « et je lève le

doigt » « on lève le doigt s'il vous plaît ». Ce rappel à l'ordre intervient au début du cours, comme le montre bien les numéros des interventions « 59 » en EB1 et « 05 » en EB6.

A la suite de cette injonction de la part des professeurs, les apprenants ont réagi de deux manières différentes :

- dans la classe d'EB1, aucun élève n'a levé le doigt, la courte pause montre l'attente de l'enseignante qui se trouve obligée de nommer Lara et la somme de répondre en répétant la question qu'elle avait posé dans son tour précédent.

- dans la classe d'EB6, plusieurs apprenants ont levé le doigt et l'enseignant désigne Ali (devant lequel il se tient) par un geste du menton.

Les deux réactions différentes des apprenants peuvent s'expliquer par la différence d'âge et de niveau des apprenants. Les petits apprenants dans les classes d'EB1 sont timides et n'ont pas encore acquis toutes les habitudes de comportement en classe. En plus, les enseignants dans ces classes insistent toujours sur la discipline « croisez les bras et les jambes » (qui représente l'attitude de l'élève « sage » et discipliné) et le respect du règlement de la classe, ce qui contribue à inhiber toute prise de parole individuelle et spontanée de la part des apprenants. En effet, dans les classes d'EB1, quand l'enseignant ne désigne pas un élève en particulier, les élèves répondent ensemble, ce qui paraît plus sécurisant pour les apprenants et leur permet de sauver leur face.

Par contre, dans les classes d'EB6, l'âge des apprenants et le fait qu'ils aient déjà acquis les « habitus » de la classe, leur permet d'oser prendre la parole individuellement et parfois sans être désigné explicitement par l'enseignant.

La distribution des tours de parole permet d'éviter les réponses chorales et les chevauchements de parole, qui sont assez fréquents dans notre corpus. Ces prises de parole collective s'expliquent par la crainte des apprenants d'être évalués et critiqués par l'enseignant.

Notons aussi que si l'enseignant s'adresse à un élève en particulier et que la conversation ressemble à un dialogue restreint à deux personnes, les autres apprenants sont aussi concernés et bénéficient de l'échange. On parle alors de simultanéité interactionnelle où la relation professeur/ élève est « doublée » d'une relation professeur/ groupe.

3.2. Le choix du topic et des activités didactiques

Le rôle interactionnel de l'enseignant ne se limite pas à la distribution des tours de parole, mais aussi, c'est lui qui choisit le topic de l'interaction. Le topic est le thème sur lequel porte

le discours en classe. Dans les classes observées, l'enseignant a le monopole du choix des topics et sous-topics en classe de langue.

Le topic est, en général, défini dans la séquence d'ouverture et doit être maintenu, développé par les apprenants, tout en servant de support à la vérification de leurs connaissances générales.

Dans les classes d'EB1, les enseignantes imposent les topics et contrôlent la durée de chaque topic. Il s'agit dans chaque classe d'un seul topic.

En **EB1 Lycée Pilote**, l'expression orale porte sur la description des jeux des garçons et des filles avec le but de faire la distinction entre le féminin et le masculin du pronom personnel sujet, à la troisième personne du singulier (il/elle) suivie de la lecture du texte, d'abord par l'enseignante, ensuite par les apprenants. C'est l'enseignante qui délimite les deux activités didactiques : elle annonce la première implicitement en montrant l'élastique aux élèves, puis en demandant aux élèves de regagner leurs places et de faire attention :

285 P : (*Elle prend les étiquettes des élèves*) à vos places +++ attention au tableau maintenant n'est-ce pas ? Faites attention + [...]

La transition entre deux activités didactiques se fait par des comportements kinésiques : l'enseignante annonce la fin de l'activité de production orale en retirant les étiquettes de la main des enfants. L'objet de la nouvelle activité est annoncé par une injonction explicite à regarder le tableau. Les élèves acceptent ce changement sans protester, ni poser de questions sur la nouvelle activité.

Dans la classe **d'EB1, au Lycée du Martyr Bilal Fahs**, l'enseignante a divisé les élèves en deux grands groupes : le premier doit se mettre « à tables » et l'autre « par terre » sur le tapis.

Le premier groupe doit apprendre à faire la mise en page sur le cahier de copie : écrire le nom et le prénom, le mot « Copie » et « Au Nom de Dieu » et la date tout en respectant un certain format :

43 P : [**et on fait très bien attention à ce que le mot copie soit toujours en bas de ... Au nom de Dieu**] (*Elle désigne du doigt « Au nom de Dieu écrit au tableau*) c'est compris ?

Avant de demander aux apprenants de commencer la mise en page, l'enseignante fait un rappel de la façon dont il faut organiser la page en sollicitant les apprenants, et en leur donnant des recommandations à respecter.

La deuxième activité est une activité d'expression orale où il s'agit de dénommer en langue cible les différents objets de la classe. Avant de donner la parole aux apprenants, l'enseignante fait une démonstration de la façon dont il faut procéder en demandant à des apprenants qu'elle choisit elle-même de nommer les principaux objets dessinés sur le poster.

L'enseignante guide les apprenants en leur montrant comment faire et en mettant l'accent sur les principaux savoirs et savoir-faire en langue cible.

Les deux activités se font simultanément mais par quatre groupes différents : d'abord les groupes 2 et 4 vont « vont à table » pour faire la mise en page, ensuite c'est leur tour de faire l'expression orale et de se mettre « sur le tapis ». C'est le changement de la disposition proxémique qui indique le changement de l'activité par les groupes désignés.

La disposition proxémique est aussi l'indicateur de changement d'activité en classe **d'EB1 au collège Notre-Dame des Sœurs Antonines**. Le langage courant se passe « à tables » alors que la lecture de la gravure et la lecture du texte ont lieu quand les élèves sont assis par terre, sur le tapis. Si l'activité de « langage courant » n'est pas annoncée verbalement, la transition entre cette activité et la lecture de la gravure est formulée verbalement :

148 P : [...] ok alors les enfants ça va pour le langage courant maintenant on va faire le langage de la :: gravure venez par terre s'il vous plaît ++ [...]

L'enseignante clôt la première activité et annonce la suivante. Elle fait pareil pour clore la lecture de la gravure et annoncer la lecture du texte :

230 P : d'accord pour la gravure aujourd'hui parce qu'on a fait on a fait hier d'accord ? Comme le livre maintenant les enfants on va faire la lec...ture

231 As : ture

232 P : hein ? hier on a commencé une leçon on va continuer encore de lire c'est clair ? + [...]

Ici la fin de l'activité de « lecture de la gravure » est exprimée verbalement en 230, l'enseignante justifie cette décision de mettre fin à l'activité par le fait qu'ils ont déjà fait cette activité la veille et elle annonce la suite de l'activité commencée la veille qui est la lecture du texte.

Les thèmes abordés dans ces classes concernent des objets très concrets comme les objets de la classe et les jeux que les élèves peuvent jouer à l'école (le ballon, l'élastique). Les élèves acceptent le changement de topic et d'activité puisque cela relève des règles tacites de la classe de langue.

Si les apprenants ne choisissent pas les topics dans les classes d'EB1 et d'EB6, nous avons remarqué que leur participation à l'interaction peut avoir une influence directe et importante sur la durée du topic traité. C'est le cas dans la classe d'EB6 Lycée Pilote. Les réponses incorrectes des apprenants à la question de l'enseignante « de qui on a parlé hier ? », entraîne une focalisation sur la forme de la réponse et une détropicalisation puisque l'objectif n'est plus de connaître le contenu de la réponse mais de produire une phrase grammaticalement correcte et en cohérence avec la forme de la question posée.

Les réactions des apprenants prolongent donc la durée du topic proposé par l'enseignant : dans la classe d'EB6 au Lycée du Martyr Bilal Fahs, l'objectif principal du cours était l'explication du texte écrit. Avant d'aborder la compréhension de l'écrit, l'enseignant aborde la question du paratexte, et demande aux apprenants de relever les éléments du paratexte présents autour du texte de lecture. Mais les réponses des apprenants montrent qu'ils ne connaissent ni la définition, ni les éléments du paratexte ; ce qui entraîne une déplanification des objectifs du cours et toute la période est consacrée à l'étude des éléments du paratexte.

Le choix du topic par l'enseignant peut être expliqué par le fait qu' « *un cours de langue est une action planifiée* » (Cicurel, 2005 : 187). Lorsque le professeur entre en classe, son action est déjà commencée. Mais il arrive, comme nous venons de voir, qu'il y ait une déplanification entraînée par les réactions des apprenants, qui contraignent le professeur à faire des digressions ou à se focaliser sur une seule partie de la planification.

3.3. Le rôle de l'enseignant dans la culture éducative libanaise

La forte présence de l'enseignant dans les classes observées peut s'expliquer par le statut et l'image de celui-ci dans la culture éducative libanaise.

Au Liban, le professeur est respecté : les élèves le vouvoient toujours, se lèvent quand il entre en classe. C'est lui qui gère le savoir, le transmet et guide les élèves qui s'approprient silencieusement et préfèrent en général, être récepteurs. Pour les jeunes apprenants, l'enseignant représente l'image du savant et de l'expert qui connaît tout, et même parfois celle du confident.

Face à la grande variété des établissements, il serait difficile, voire impossible de définir les valeurs éducatives qui se rapportent à l'image du professeur, des élèves ou du français. En général, c'est l'enseignant qui gère la régulation de la parole en désignant l'élève soit par son nom, soit par son prénom, soit en le tutoyant. Il impose des règles communicatives connues dans la plupart des établissements : il est interdit de parler sans demander la permission.

Cette omniprésence de l'enseignant en classe et cette omnipotence qui lui est accordée par les institutions sont exprimées symboliquement par la disposition proxémique dans les classes : dans la plupart des classes observées, le bureau du prof est placé sur une estrade, qui symbolise sa position haute, en tant que maître des lieux et détenteur du savoir et de l'autorité en classe.

Conclusion

L'analyse des interactions en classe de FLS à l'école primaire au Liban-Sud, nous montre le rôle essentiel joué par l'enseignant. A travers les différentes stratégies qu'il utilise, l'enseignant cherche à transmettre des savoirs et des savoir-faire en langue cible. Si on reproche à la plupart des enseignants leur omniprésence et le contrôle serré sur les productions des apprenants, on remarque chez les jeunes enseignants une certaine tendance à laisser les apprenants s'exprimer librement et évaluer leurs productions. Ce qui entraîne un changement de la structure des interactions et peut avoir un effet sur le développement de leur compétence de communication en langue cible.

Conclusion générale

Notre travail de recherche a tenté d'approcher le problème complexe de l'interaction professeur/ élèves dans les classes de français à l'école primaire au Liban-Sud et de déterminer les principales stratégies utilisées par les enseignants dans la transmission de la langue cible.

Après avoir présenté la situation linguistique et institutionnelle de la langue française dans l'enseignement au Liban, nous avons explicité l'usage de cette langue et tenté d'analyser le rôle de l'école dans la réussite d'un bilinguisme actif. Les consignes au niveau institutionnel obligent à un apprentissage précoce de la langue étrangère. On veut donner à la langue seconde un poids aussi important que la langue maternelle dans un contexte général où sa pratique n'est pas quotidienne.

Nous avons tenté de délimiter le domaine d'analyse des interactions verbales, nous en avons présenté une typologie en nous attardant sur les interactions didactiques qui constituent l'objet de notre analyse. Nous avons, ensuite, défini la notion de stratégie et présenté une typologie fondée sur le critère formel.

L'observation que nous avons menée sur le terrain, fut une source très riche en informations sur le contexte scolaire libanais et sur la culture éducative libanaise présente dans ce pays. Elle nous a renseignée précisément sur les stratégies communicatives verbales et non verbales des enseignants.

Nous avons observé des classes d'EB1 et des classes d'EB6. La classe d'EB1 représente le lieu privilégié de la première approche de la langue française où les activités pratiquées et les procédés utilisés doivent influencer les compétences acquises en EB6, après 6 années d'enseignement.

Dans les classes d'EB1, les principales stratégies utilisées sont le questionnement, les gestes et le langage paragrammatical. Ce sont des stratégies qui prennent en compte le niveau débutant des apprenants et essayent de faciliter l'accès à la langue cible et l'acquisition des savoirs et des savoir-faire langagier dans le but de développer l'interlangue des apprenants.

Dans les classes d'EB6, bien que le questionnement reste la stratégie la plus utilisée, les autres stratégies se complexifient surtout au niveau métalinguistique et nous avons remarqué l'usage abondant des catégories grammaticales.

Les stratégies utilisées par les enseignants dépendent non seulement du niveau des apprenants, mais aussi de la variable « école publique/ école privée » surtout en ce qui concerne le recours

à la langue maternelle des apprenants. Alors que dans les écoles privées, l'alternance codique est strictement interdite par l'institution, et par conséquent, elle est quasi-absente dans les écoles privées, son usage est prépondérant dans les écoles publiques surtout dans les classes d'EB6. Elle constitue une stratégie d'enseignement à part entière et elle a des fonctions communicatives et acquisitionnelles.

L'analyse approfondie des stratégies communicatives des enseignants en classe de langue a permis de tirer les conclusions suivantes :

- Les sollicitations des enseignants, bien qu'elles guident et encouragent les élèves à participer, donnent le privilège de la parole à l'enseignant et maintient l'apprenant dans son rôle d'élève docile.
- Les alternances codiques fréquentes dans le discours des enseignants dans les écoles publiques poussent les apprenants à choisir les solutions faciles et à s'exprimer dans leur langue maternelle.
- Les activités métalinguistiques limitent les interventions des élèves puisque le but de l'échange reste exclusivement le bon décodage, ce qui pourra démotiver les apprenants.
- Par l'usage des énoncés inachevés, les enseignants limitent les risques et se contentent des réponses fermées des apprenants qui prouvent leur compréhension. Cet acte de sollicitation constitue une forme de simplification lexicale et syntaxique. Tous les enseignants y ont eu recours, que ce soit dans les classes d'EB1 ou d'EB6 pour prolonger un échange qui, sans ce procédé, se trouvait coupé par manque d'outils linguistiques des élèves. Mais ce procédé a des revers : l'élève à qui on demandait un mot précis, voire une syllabe, se trouvait enfermé dans un cadre limité qui ne lui permettait pas de libérer son expression. De plus, si l'élève ne possédait pas les outils lexicaux pour répondre à la question posée, l'utilisation de ce type de procédé ne lui offrirait pas la solution.
- La fréquence des répétitions dans les discours des enseignants, surtout dans les classes d'EB1 et cela pour faciliter la mémorisation des savoirs à acquérir. Ce qui pourrait empêcher tout travail de découverte et d'initiative de la part des apprenants qui se contentent de répéter ce que l'enseignant dit.

- L'usage des gestes iconiques et métaphoriques pour l'explication lexicale facilite la compréhension et permet aux enseignants d'éviter le recours à la langue maternelle.
- L'âge des enseignants et des apprenants est un facteur important dans les prises de parole spontanées de ces derniers : les élèves s'expriment plus dans les classes où les enseignants sont jeunes.

Pour favoriser une interaction proche d'une conversation ordinaire et capable de faire progresser la production langagière des apprenants, il faut les impliquer dans une tâche où ils feront appel, pour la mener, à des stratégies particulières quand ils aperçoivent un décalage entre leurs besoins de communication et leurs capacités communicatives potentielles. Donc, il est nécessaire que l'apprenant ait des tâches de communication et qu'il soit incité à user le plus vite et le plus largement possible de l'autonomie dans la gestion de son discours.

Aussi, il est important que l'enseignant favorise un travail de groupe en classe pour limiter les risques de l'action publique, surtout que l'apprenant libanais est très sensible à la notion de face dans cette culture éducative. Ainsi, l'élève sera davantage encouragé à mobiliser ses capacités discursives devant un petit groupe et n'aura pas peur de commettre des erreurs puisque ses interlocuteurs ont les mêmes problèmes que lui. De plus, un vrai dialogue pourra apparaître si le professeur pourrait susciter des échanges entre les élèves et si les questions allaient des apprenants vers les enseignants.

Enfin, soulignons aussi des facteurs externes à la classe, comme le choix des enseignants qui maîtrisent bien la langue qu'ils enseignent et leur proposer une formation continue en rapport avec l'évolution des objectifs de l'enseignement/ apprentissage de la langue cible. L'augmentation des heures d'enseignement de la langue cible dans les écoles publiques peut aussi permettre le développement de la compétence communicative des apprenants en permettant la mise en œuvre des activités de conversation et d'expression orale et l'élaboration d'activités de soutien pour les élèves les plus faibles.

Le développement d'un environnement francophone dans la région peut motiver les apprenants et leur fournit des occasions pour pratiquer le français. Cela peut se faire à travers le développement des projets et des activités culturelles où les apprenants auront l'occasion d'avoir des contacts avec des natifs de la langue cible.

A partir de notre observation du terrain, nous espérons avoir apporté des informations utiles pour la prise de conscience des difficultés rencontrées en classe de langue, du

caractère formel de l'échange qui s'établit entre les enseignants et les apprenants, des caractéristiques de l'interaction dans le contexte scolaire libanais et ses points communs avec toute interaction didactique.

La situation de l'enseignement/ apprentissage des langues dans le contexte scolaire libanais devrait être à l'origine d'un bilinguisme actif. Or, nous avons constaté que ce n'est pas le cas au Liban, essentiellement en raison des conditions dans lesquelles fonctionnent les enseignants. Les classes sont chargées, le manque du matériel scolaire et enfin, la formation des enseignants n'était pas toujours adaptée à la situation. La situation dépend aussi de type d'école : si les écoles privées sont bien équipées, les écoles officielles sont censées accueillir le plus grand nombre des élèves et elles ont le moins de moyens.

Ces données relevées dans notre étude doivent être considérées avec prudence tout en constituant, selon nous, des éléments importants pour élaborer une pédagogie en contexte.

BIBLIOGRAPHIE

Les Abréviations des revues

AILE : Acquisition et interaction en langue étrangère

Bulletin CILA : Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée.

Bulletin de l'ACLA : Association canadienne de linguistique appliquée

Cahiers de l'ILSL : Institut de linguistique et des sciences du langage.

CRAPEL : Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues.

ELA : Etudes de linguistique Appliquée

FDLM : Le Français dans le monde

DRLAV : Documentation et recherche en linguistique allemande

LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues

LINX : Revue des linguistes de l'Université Paris X.

TRANEL : Travaux neuchâtelois de linguistique

ABOU, S. (1962) : *Le bilinguisme arabe- français au Liban*, PUF, Paris.

ABOU, S., HADDAD, K. (1994) : *Une francophonie différentielle*, L'Harmattan, Paris, Université Saint-Joseph, Beyrouth.

ABOU, S., HADDAD, K., KASPARIAN, CH. (1996): *Anatomie de la francophonie libanaise*, éditions FMA pour l'AUPELF-UREF, collection Universités francophones, Beyrouth.

ALBER, J.L., PY, B. (1985) : « Interlangue et conversation exolingue », in *Cahiers du département des langues et des sciences du langage*, n°1, Université de Lausanne, pp. 30-48.

ALBER, J.L., PY, B. (1986) : « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », in *ELA*, n° 61, pp. 78-89.

ALTET M., (1994) : « Comment interagissent enseignants et élèves en classe » in la Revue française de pédagogie, n°107, pp.123-131.

ALLWRIGHT, D., BAILEY, K. (1991) : *Focus on the Language Classroom, an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, University Press, Cambridge.

ANDRADE, A.I., ARAUJO E SA, M.H. (2005): « Observer les interactions didactiques en classe de langue : quels apports pour la formation des futurs enseignants », in *Le Français dans le Monde, Recherches et Application*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 170-179.

ANTES, Th. (1996) : « Kinesics : the value og gesture in language and in the language classroom », in *Foreign Language Annals*, n°29, pp. 173-176.

ARDITTY, J., LEVAILLANT, M. (1986) : « Repères pour l'analyse d'interactions verbales » in Arditty, J. (éd) : *Paroles en construction, Encrages* 18-19, pp.9-20.

ARDITTY, J., VASSEUR, M.T. (1999) : « Interaction et langue étrangère: présentation » in *Langages*, n°134, juin 1999, pp.3-19.

ARDITTY, J. (2005) : « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherches », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 8-19.

ARGYLE, M., INGHAM, R. (1972) : « Gaze, mutual gaze and proximity », in *Semiotica* 6, pp. 32-49.

ARNOLD, J. (1999) : « Le mouvement et le corps dans l'apprentissage des langues » in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, janvier 1999, pp.162-166.

AUER, P. (1984) : *Bilingual conversation*, J. Benjamins publishing company, Amsterdam/ Philadelphia.

AUER, P. (1987) : « Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2 », in Lüdi, G. (dir.) (1987) : *Devenir bilingue- parler bilingue*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 57-74.

AUER, P. (1996) : « Bilingual conversation, dix ans après », in *AILE*, n°7, Université Paris VIII, pp. 9-34.

AXTELL, R. (1993) : *Le pouvoir des gestes : guide de la communication non verbale*, InterEditions, Paris

BACHMANN, C., LINDENFIELD, J., SIMONIN, J. (1991) : *Langage et communications sociales*, Hatier, Didier- Crédif, collection LAL, Paris.

BANGE, P., (1987) : *L'analyse des interactions. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Bern.

BANGE, P. (1991) : « Séquences acquisitionnelles en communication exolingue », in Russier, C., Stoffel, H., Véronique, D. (dir.) : *Interactions et acquisitions en langue étrangère*, Actes du 7ème colloque international Acquisition d'une langue étrangère, Publications de l'Université de Provence, Aix-en Provence, pp. 61-66.

BANGE, P., (1992a) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, Didier Crédif, Collection LAL, Paris.

BANGE, P., (1992b) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », in *AILE*, n°1, pp.53-85.

BANGE, P., (1995) : « Signification et intercompréhension : essai d'explication de concepts », in Véronique, D., Vion, R. (1995) (éds.) : *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en – Provence, Publications de l'Université de Provence, pp.11-22.

BANGE, P., (1996) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », in *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 189-202.

BARNETT, M. (1983) : « Replacing Teacher Talk with Gesture : Nonverbal communication in the Foreign Language Classroom » in *Foreign Language Annals 16*, pp. 439-448.

BEACCO, J.C., CHISS, J.P., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (éds.) (2005) : *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement d'une langue étrangère*, PUF, Paris.

BEACCO, J.C., MOIRAND, S. (1995a) : « Autour des discours de transmission des connaissances », in *Langages*, n°117, Larousse, Paris, pp.32-53.

BEACCO, J.C., MOIRAND, S. (1995b) : Les enjeux des discours spécialisés, *Les Carnets de Cédiscor 3*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

BEATTIE, N. (1977) : « Non-Verbal aspects of the teaching and learning of foreign languages », in *Audio-Visual Language Journal*, n°15, pp.175-181.

BEATTIE, G., SHOVELTON, H. (1999):“Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation” in *Semiotica*, n°123, pp. 1-30.

BEAUD, S., WEBER, F. (2003) : *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, collection Repères, Paris.

BESSE, H. (1980a) : « Le discours métalinguistique de la classe », *Encrages*, numéro spécial, Actes du deuxième colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère* » organisé à l'Université paris VIII -Vincennes les 25-27 avril 1980, Paris, pp. 102-108.

BESSE, H. (1980b) : « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », in *Langue française 47*, Larousse, Paris, pp. 115-128.

BERTHOUD, A., PY, B. (1991) : *Des linguistes et des enseignants*, Peter Lang, Bern.

BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? » in *Les Carnets de Cédiscor4*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris, pp. 33-46.

BIGOT, V. (2002) : *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de FLE*, thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris III, Paris.

BIGOT, V., CICUREL, F. (coord.) (2005) : *Les Interactions en classe de langue, Le Français dans le monde , Recherches et Applications*, CLE International, Paris.

BIGOT, V. (2005) : « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, Juillet 2005, pp.42-53.

BLANC, H., LE DOUARON, M. & VERONIQUE, D. (éds.) (1987) : *S'approprier une langue étrangère...*, Actes du VI^e colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* » organisé à Aix-En- Provence les 26-28 juin 1986, Didier Erudition, Paris.

BLONDEL, E. (1996) : « La reformulation paraphrastique : Une activité privilégiée en classe de langue », in *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 47-59.

BOUCHARD (éd.) (1984) : *Les échanges langagiers en classe de langue*, publications de l'Université de Grenoble, Grenoble.

BOUCHARD, R., DE NUCHEZE, V. (1987) : « Formulations métalangagières et situations exolingues », in Blanc,H., Le Douaron, M., Véronique, D. (éds) : *S'approprier une langue étrangère*, Actes du VI^e colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », Didier Erudition, Paris, pp.55-62.

BOUCHARD, R. (2005) : « Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 64-74.

BOUVET, D. (1997) : *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles : A la recherche des modes de production des signes*, L'Harmattan, collection Sémantiques, Paris.

BORILLO, E. (1985) : « Discours ou métadisours ? » in *DRLAV* n°32, Paris, Centre de recherche de l'Université Paris VIII – Vincennes, 47-61.

BRAULT, G. (1983) : « Enseignants, apprenants et communication », in *Le Français dans le monde*, n° 178, pp 87-93.

BRONCKART, J.P. ; MALRIEU, PH. (éds) (1977) : *La genèse de la parole*, PUF, Paris

CALBRIS, G. ; PORCHER, L. (1989) : *Geste et communication*, Hatier- Crédif, Didier, Collection LAL, Paris.

CAMBRA GINE, M. (1991) : « Les changements de langue en classe de langue étrangère, révélateurs d'une certaine organisation du discours », in *Papers of symposium on code-switching in bilingual studies, theory, signifiante and perspectives*, Network on Code-Switching and Language Contact, ESF, Colloque, Barcelone, 21-23 mars 1991, pp. 125-140 (vol. 1).

CAMBRA-GINE, M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Hatier-Crédif, Didier, collection LAL, Paris.

CAMBRA-GINE, M. (2005) : « L' (auto-) observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE : l'évolution des représentations », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 148-159.

CARLO, C. (2005) : « Le naturel didactique : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 105-113.

CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M. (1995) : *La formation des enseignants de langue*, Clé International, collection Didactiques des langues étrangères, Paris.

CASTELLOTTI, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International, collection Didactique des langues étrangère, Paris.

CAUSA, M. (1996) : « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : Entre transmission de connaissance et interaction », in *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp.111-129.

CAUSA, M. (2002) : *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang, collection Publications Universitaires Européennes, Bern.

CAUSA, M. (2005) : « Interaction didactique et formation initiale : le rôle de la triade dans le processus d'appropriation d'une parole professionnelle », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp.160-169.

CHAROLLES, M. (1987) : « Spécialisation des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification » in Bange, P., (1985) : *L'analyse des interactions. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Bern, pp. 99-122.

CHAUDENSON, R. (1993) : « La typologie des situations de francophonie » in De Robillard et Beniamino (éds) : *Le français dans l'espace francophone*, Tome I, Champion, collection Politique linguistique, Paris, pp.357-369.

CICUREL, F. (1983) : *Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue*, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, université Paris III, Sorbonne nouvelle, Paris.

CICUREL, F. (1984) : « La construction de l'interaction didactique » In Coste, D. (éd.) : *Interactions et enseignement/ apprentissage des langues étrangères*, ELA n°55, pp. 47-56.

CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole, ou le métalangage en classe de langue*, Clé international, collection DLE, Paris.

CICUREL, F. (1988a) : « Fiction et mise en scène dans un cours de langue », *LEND*, année XVII numéro 1, avril 1988⁷¹.

CICUREL, F. (1988b) : « La polyphonie des discours tenus dans une classe de langue et leur dimension socio- culturelle », in *Bulletin de l'Unité de recherche linguistique*, n°4, Université de Paris-Nord, Editions du CNRS, PP. 47-64.

CICUREL, F. (1989) : « La mise en scène du discours dans l'enseignement des langues étrangères », in *Bulletin CILA 49*, Neuchâtel, Suisse, pp.7-20.

CICUREL, F. (1990) : « Eléments de rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». In Dabène, L., Cicurel, Lauga-Hamid et Foerster (éds.) : *Variations et*

⁷¹ Les articles de Cicurel, dont on n'a pas précisé le numéro de page, nous ont été envoyés par mail par l'auteure elle-même, puisqu'on ne les a pas trouvés dans les bibliothèques universitaires de Paris.

rituels en classe de langue, Paris, Hatier/ Didier, Crédif, collection LAL, chapitre 2 ; pp.22-54.

CICUREL, F. (1992) : « Le canevas didactique de production discursive » in *Intercomprensao 2, Revista de didatica das linguas*, Santarem, Portugal, pp.9-22.

CICUREL, F. (1993) : « A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue », Actes du VIII Congrès mondial de la FIPF, Lausanne, in *Dialogues et Cultures*, n°37, Québec, pp. 193-208.

CICUREL, F., LEBRE, M. ; PETIOT, G. (1994a) : Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité, *Les Carnets de Cédiscor 2*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

CICUREL, F. (1994b) : « Marques et traces de la position de l'autre dans le discours de l'enseignement des langues », in *Les Carnets de Cédiscor 2*, Publications de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 103-108.

CICUREL F. (1994c) : « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère » in *Cahiers de français contemporain*, n°1, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, pp.103-118.

CICUREL, F. (1996a) : « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, Hachette, Paris, pp. 66-77.

CICUREL, F. (1996b) : « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours », in *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 77-92.

CICUREL, F., BLONDEL, E. (éds) (1996c) : La Construction interactive des discours de la classe de langue, *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

CICUREL, F. (1997) : « La dynamique interactionnelle dans le dialogue didactique », in Pietri, E. (dir.) (1997) : *Dialoganalyse V*, Actes du 5^{ème} congrès international I.A.D.A. (International Association for Dialogue Analyses)- CRELIC (Centre de recherche en linguistique contrastive de la Sorbonne Nouvelle –Paris III), Marx Niemeyer Verlag, Tübingen.

CICUREL, F. (1999) : « Littérature, fiction, apprentissage : le mode fonctionnel du discours », in *ELA* n°115, pp. 291-304.

CICUREL, F. (2000) : « Analyser des interactions en classe : quels enjeux didactiques ? » Communication au Colloque *Questions d'Épistémologie de la didactique du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*, Poitiers, 20-22 janvier, pp. 203-210.

CICUREL, F. (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *AILE*, n°16, pp.145-164.

CICUREL, F., VERONIQUE, D. (éds.) (2003) : *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

CICUREL, F. (2005) : « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l’agir enseignant », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications : Les interactions en classe de langue*, n° spécial, juillet 2005, pp. 180-191.

COHEN, R. (1991) : « Apprendre le plus jeune possible », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications : enseignement/ apprentissage précoce des langues*, n° spécial, août- septembre 1991, pp.48-56.

COLLETTA, J.M. (2005) : « Communication non verbale et parole multimodale », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications : Les interactions en classe de langue*, n° spécial, Juillet 2005, pp. 32-41.

CORMANSKI, A. (2000) : « Les techniques dramatiques pour l’apprentissage de l’oral », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications : Oral : variabilité et apprentissage*, n° spécial, janvier 2001, pp. 165-174.

CORNAIRE, C., RAYMOND, P. (2001) : *Regards sur la didactique des langues secondes*, Les Editions Logiques, Québec.

COSNIER, J. (1982) : « Communications et langages gestuels », in Cosnier, J. ; Berrendonner, A. ; Coulon, J. ; Orecchioni, C. (éds) : *Les voies du langage : communications verbales gestuelles et animales*, Bordas, Paris, pp. 255-304.

COSNIER, J., BROSSARD, A. (eds) (1984) : *La communication non verbale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

COSNIER, J., KERBRAT-ORECHIONNI, K. (éds) (1987) : *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

COSNIER, J., VAYSSE, J. (1997) : « Sémiotique des gestes communicatifs », in Cosnier, J., Vaysse, J ; Feyereisen, P., Barrier, G. (éds) (1997) : *Geste cognition et communication, Nouveaux Actes Sémiotiques 52-54*, Limoges, pp 7- 28.

COSTE, D. (1984) : « Le discours naturels de la classe », in *Le français dans le monde*, n° 183, Février – Mars 1984, pp. 16-25.

COSTE, D. (1986a) : « Auto-interruptions et reprises » in *DRLAV* n° 34-35, Centre de recherche de l’université Paris VIII, pp. 127-139.

COSTE, D. (1986b) : « S’interrompre et se reprendre, hésitations, reprises, réparations dans le discours des témoins » in *Cahiers de Français des années 80*, n 2, ENS Fontenay-Saint-Cloud, Crédif, pp. 105-123.

COULON, A. (1987) : *L’ethnométhodologie*, PUF, collection Que sais-je ? 2393, Paris.

COUPIER, Ch. (1986) : « Or les mots manquent toujours ; de l’étude des gestes, postures, mimiques au cours d’acquisition d’une langue seconde », in *Langue française* 71, pp.70-86.

CULIOLI, A. (1991) : *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, tome 1, Editions Orphys, Paris.

CUQ, J. P. (1991) : *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette FLE, Paris.

CUQ, J.P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.

DABENE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », in *ELA*, n°55, Didier Erudition, Paris, pp. 39-46.

DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA- HAMID, M. C., FOERSTER, C. (1990): *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier- Crédif, collection LAL, Paris.

DEFAYS, J. M. (2003) : *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Margada éditeur, Bruxelles.

DE GAULMYN, M.M. (1986) : « Reformulation métadiscursive et genèse du discours », in *ELA 62*, Didier Erudition, Paris, pp. 98-117.

DE GAULMYN, M.M. (1987) : « Reformulation et planification métadiscursives », in J. Cosnier & Kerbrat- Orecchioni (éds.) : *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, pp. 167-198.

DE GAULMYN, M.M. (1987) : « Actes de reformulation et processus de reformulation », in BANGE, P., (1987) : *L'analyse des interactions. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Bern, pp. 83-98.

DE LANDSHEERE, G., DELACHAMBRE, A. (1979) : *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Labor, Bruxelles.

DE PIETRO, J.F. (1988a) : « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langage et société*, n°43, Maison des Sciences de l'Homme, pp. 65-89.

DE PIETRO, J.F. (1988b) : « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier, J. ; Gelas, N. ; Kerbrat-Orecchioni, C. (1988) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, Paris, pp. 251-267.

DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M., PY, B. (1988) : « Acquisition et contrat didactique, les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du 3^{ème} Colloque régional de linguistique*, Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, Strasbourg, pp. 99-124.

DE PIETRO, J.F. (2002) : « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », in *AILE*, n°16, pp. 47-70.

DE ROBILLARD, BENIAMINO (éds) (1993) : *Le français dans l'espace francophone*, Tome I, Champion, collection Politique linguistique, Paris.

DUCROT, O. (1984) : *Le dire et le dit*, Editions de Minuit, Paris.

EFRON, D. (1941/1972) : *Gesture and Environment: a tentative study of some of the spatio-temporal and linguistic aspects of the gestural behavior of Eastern Jews and Southern Italians in New York City*, The Hague.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. (1969) : "The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding", in *Semiotica*, n°1, The Hague, Mouton Publishers, pp. 49-97.

EKMAN, P. (1980) : « L'expression des émotions », in *La Recherche*, n° 117, décembre 1980, pp. 1409-1415.

FARACO, M., KIDA, T. (1998) : « Multimodalité de l'interlangue : Geste et interlangue » in Santi, S., Guaitella, I., Cave, Ch., Konopczynski, G. (éds) : *Oralité et gestualité, Communication multimodale, interaction, Actes du colloque Orange 98*, L'Harmattan, Paris, pp.653-639.

FAERCH, C. ; KASPER, G. (1980) : « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies » in *Encrages*, numéro spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*, publications de l'université Paris VIII, Saint- Denis, pp. 17-24.

FERRAO-TAVARES, M.C. (1985) : *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle, Paris.

FERRAO TAVARES, C. (1999) : « L'observation du non- verbal en classe de langue », in *ELA*, n°114, Janvier- Mars 1999, pp. 153-170.

FILLIETTAZ, L. (2005) : « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 20-31.

FRANCOIS, F. (1990) : *La communication inégale. Heurts et malheurs de l'interaction verbale*, Délachaux et Niestlé, Neuchâtel.

FUCHS, C. (1982a) : *La paraphrase*, Presses Universitaires de France, Paris.

FUCHS, C. (1982b) : « La paraphrase entre la langue et le discours », in *Langue française* 53, Larousse, Paris, pp.22-33.

FUCHS, C. (1983) : « La paraphrase linguistique : équivalence, synonymie ou reformulation ? » in *Le Français dan le monde*, n° 178, pp. 129-132.

FUCHS, C. (1994) : *Paraphrase et énonciation*, Orphys, Paris.

GAJO, L., MONDADA, L (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte*, Editions universitaires Fribourg, Suisse, Fribourg.

GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (éds) (2004) : *Un parcours au contact des langues : Textes de Bernard Py commentés*, Didier-Crédif, collection LAL, Paris

GALISSON, R. (1979) : « Compétence communicative et acquisition des vocabulaires », in *Travaux de didactique du français langue étrangère* 3, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier III, pp. 1-33.

GAONAC'H, D. (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Didier-Crédif, collection LAL, Paris.

GERMAIN, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé International, Paris.

GERMAIN, C. (1994) : « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère », in *Les Carnets de Cédiscor* 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 17-26.

GERMAIN, C. (1997) : « L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques », Actes du colloque ACFAS, Montréal.

GERMAIN, C. (1999) : « Structure fondamentale de l'enseignement d'une LE ou seconde » in *ELA*, n°114, Avril- juin 1999, pp. 171- 187.

GERMAIN, C. (2001) : « Le didactème, concept- clé de la didactologie ? », in *ELA*, n°123-124, juillet- décembre, pp. 455- 465.

GIACOMI, A., DE HEREDIA, C. (1986) : « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », in *Langages*, n°84, pp. 9-34.

GOFFMAN, E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : *La présentation de soi*, tome 2 : *Les relations en public*, Paris, Editions de Minuit.

GOFFMAN, E. (1974) : *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit.

GRANDCOLAS, B. (1980) : « La communication dans la classe de langue étrangère », in *Le français dans le monde*, n° 153, pp.53-57.

GRANDCOLAS, B. (1986) : « Etudes anglo- saxonnes sur le Teacher talk », in *ELA*, n° 61, janvier-mars 1986, pp.114-120.

GRICE, H.-P. (1979) : « Logique et conversation », in *Communications*, n°30, Seuil, Paris, pp. 57-72.

GROSJEAN, F. (1993) : « Bilinguisme et biculturalisme », in *Tranel* n°19, pp. 14-39.

GUEUNIER, N. (1993) : *Le français du Liban : cent portraits linguistiques*, Didier Erudition, collection Langues et développement, Paris.

GUEUNIER, N. (1993b) : « Les francophones du Liban : Fous des langues », in De Robillard et Beniamino (éds) : *Le français dans l'espace francophone*, Tome I, Champion, collection Politique linguistique, Paris, pp. 263-279.

GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1983) : « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française* 5, Genève, Université de Genève, pp. 305-351.

GÜLICH, E. & KOTSCHI, T. (1987) : « Les actes de reformulation dans la consultation : *La Dame de Caluire* » in Bange, P., (1987) : *L'analyse des interactions. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Bern, pp. 15-81.

GULLBERG, M. (1998a) : *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*, Lund University Press, Lund.

GULLBERG, M. (1998b) : « Gesture and speech in second language interaction », in Santi, S., Guaitella, I., Cave, Ch., Konopczynski, G.(éds): *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction, Actes du colloque Orange 98*, L'Harmattan, Paris, pp. 641-645.

GULLBERG, M. (2006) : « Handling Discourse : Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2 », in *Language Learning* 56, pp.155-196.

GUMPERZ, J. (1989 a) : *Sociolinguistique interactionnelle*, L'Harmattan, Paris.

GUMPERZ, J. (1989 b) : *Engager la conversation*, Editions de Minuit, Paris.

HALL, E.T. (1971) : *La dimension cachée*, éditions du Seuil, Coll. « Points », Paris.

HYMES, D. (1991) : *Vers la compétence de la communication*, Hatier, Didier- Crédif, Collection LAL, Paris.

ISHIKAWA, F. (2002) : *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques, continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/ apprentissage et situation « naturelle »*, Editions Shumpûsha, Japon.

ISHIKAWA, F. (2005) : « Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 54-61.

JAKOBSON, R. (1963) : *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage*, Les Editions de Minuit, Paris.

KELLERMAN, S. (1992) : « I See What You Mean : The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning », *Applied Linguistics*, 13, pp. 239-258.

KENDON, A. (1981) : “Current Issues in the Study of Nonverbal communication”, in Sebeok, T.A., Umiker-Sebeok, J.; Kendon, A. (1981): *Nonverbal communication, interaction, and gesture- selections from Semiotica*, The Hague, Mouton Publishers, pp. 1-53.

KENDON, A. (1988) : “How gesture can become like words”, in Payatos, F. (ed.) (1988): *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*, Hogrefe, New York, pp. 131-141.

KENDON, A. (2005) : *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge University Press, Cambridge.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. (1994) : *Les Interactions verbales*, Tomes 1,2,3 , Armand Colin, Paris.

KHODOR, A. (2005) : « La réalité de l'apprentissage de la première langue étrangère : réflexion sur les résultats du brevet au cours des trois dernières années », in *La revue pédagogique*, Publications du CRDP, Beyrouth, n° 34, juillet 2005, pp. 33-38. (En arabe).

KIDA, T. (2005) : *Appropriation du geste par les étrangers : le cas des étudiants japonais apprenant le français*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence.

KLEIN, W. (1989) : *L'acquisition de la langue étrangère*, Armand Colin, Paris.

KRAMSCH, C. (1984) : « Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone », in *ELA*, n°55, juillet- septembre 1984, pp.57-67.

KRAMSCH, C. (1991) : *Interactions et discours en classe de langue*, Hatier- Crédif, collection LAL, Paris.

KRAUSS, R., CHEN, Y. ; GOTTESMAN, R. (2000): “Lexical gestures and lexical access: a process model”, in McNEILL, D. (ed.) (2000): *Language and Gesture*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.261-283.

LAUERBACH, G. (1993) : « Qu'est-ce qui permet de comprendre le discours de la classe en langue étrangère ? Quelques types de connaissances sur lesquels s'appuient les élèves », in *AILE*, n°2, pp. 61-83.

LAZARTON, A. (2004) : « Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry », *Language Learning* 54, pp. 79-117.

LEDERER, M. (1994) : *La traduction aujourd'hui*, Hachette, Paris.

LHOTE, E., LLORCA, R. (2001) : “Le geste, outil d'écoute”, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications : Oral : Variabilité et apprentissages*, n° spécial, janvier 2001, pp. 160-164.

LUDI, G., PY, B. (1986) : *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern/Francfort/New York.

MAINGUENEAU, D. (1991): *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Hachette Supérieur, Paris.

MATTHEY, M. (1995) : « Analyse de l'interaction en situation de contact : évolution et perspectives » in *LIDIL* n°12, septembre 1995, pp. 119-134.

MATTHEY, M. (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, collection Exploration, Bern.

McNEILL, D. (1992) : *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*, The University of Chicago Press, Chicago.

McNEILL, D. (ed.) (2000) : *Language and Gesture*, Cambridge University Press, Cambridge.

MITTNER, M. (1987) : « Répétitions et Reformulations chez un apprenant, aspects métalinguistiques et métadiscursifs », in *Encrages*, n° 18/19, Université Paris VIII, pp. 67-75.

MOIRAND, S. (1990) : *Une grammaire des textes et des discours*, Hachette, Paris.

MOIRAND, S. (1992a) : « Autour de la notion de didacticité », in *Les Carnets de Cediscor1*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp.9-20.

MOIRAND, S. (1992b) : *Enseigner à communiquer dans une langue étrangère*, Hachette, Paris.

MONIN, P. (1998) : *La présence culturelle française au Liban : Quel présent ? Quel passé ? Et quel avenir ?*, thèse de doctorat, Université Paris IV, Paris- Sorbonne, Paris.

MOORE, D. (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », in *AILE*, n°7, octobre 1996, Université Paris VIII, pp. 95-121.

MOUCHON, J. (1982) : « Didactique des langues étrangères et langage corporel dans la communication », *Bulletin de l'URL 4*, Paris III, pp. 97-109.

MORTUEUX, M. F. (1992) : « Didacticité et discours ordinaire », in *Les Carnets de Cediscor1*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 21-31.

MUCCHIELLI, A. (1991) : *Les méthodes qualitatives*, PUF, Que-sais-je ? n°2591, Paris.

NABOULSI, R. (1997) : *Interactions maître- élèves en français langue non maternelle dans le cycle primaire : analyse des stratégies verbales de l'enseignant*, thèse de 3^{ème} cycle, Université de Franche- Comté, Besançon.

NONNON, E. (1999) : « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : Champ de référence et problématique », in *La Revue française de pédagogie*, n°129, pp.87-131.

NUCHEZE, V.de (1998) : *Sous les discours, l'interaction*, L'Harmattan, collection Sémantiques, Paris.

NUCHEZE, V.de (2001) : *Sémiologie des discours didactiques*, L'Harmattan, Paris.

PALLOTTI, G. (2002) : « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », in *AILE n°16*, pp.165-197.

- PAVELIN, B. (2002) : *Le geste a la parole*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- PEKAREK, S. (1999) : *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Editions Universitaires, Fribourg.
- PEKAREK-DOEHLER, S. (2000) : « Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in *AILE* 12, pp.3-27.
- PORCHER, L. (1984) : « Paradoxe sur un enseignant ? », in Coste, D. (éd.) : *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, ELA n° 55, pp.76-85.
- PORCHER, L., GROUX, D. (1998) : *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, coll. « Que-sais-je ? », Paris.
- PORQUIER, R. (1984a) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Actes du 3^{ème} colloque Acquisition d'une langue étrangère*, Université Paris VIII et Université de Neuchâtel (Suisse), pp. 17-47.
- PORQUIER, R. (1984b) : « Réseaux discursifs et réseaux énonciatifs dans l'enseignement / apprentissage des langues » in *Linx*, n°11, Université Paris X- Nanterre, pp. 96-115.
- PORQUIER, R., WAGNER, E. (1984) : « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner », in *Le français dans le monde* 185, pp.84-92.
- PORQUIER, R. (1994) : « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 59, pp. 159-169.
- POSTIC, M. (1989) : *Observation et formation des enseignants*, PUF, Paris.
- POTHIER, M. (2001) : « Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique » in *ELA* n°123-124, juillet- décembre 2001, pp. 385-392.
- PUJADE-RENAUD, C., ZIMMERMANN, D. (1979) : *Voies non verbales dans la relation pédagogique*, Editions ESF, collection Science de l'éducation, Paris.
- PUREN, Ch. (1988) : *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*, Nathan/ CLE International, collection Didactique des langues étrangères, Paris.
- PUREN, Ch. (1999) : « Observation de classes et didactique des langues », in *ELA* n°114, Avril- juin 1999, pp. 133- 140.
- PY, B. (1990) : « Bilinguisme, exoliguisme et acquisition, de L1 dans l'apprentissage de L2 », in *Papers for the workshop impact and consequences broader considerations, Network of code –switching and language contact*, 22-24 novembre, 1990, Bruxelles, ESF, pp. 115-137.

- PY, B. (2004⁷²) : « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in Gajo, L. ; Matthey, M. ; Moore, D., Serra, C. (eds) (2004) : *Un parcours au contact des langues : Textes de Bernard Py commentés*, Hatier-Crédif, collection LAL, Paris, pp. 127-138.
- PY, B. (1993) : « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », in *AILE*, n°2, printemps- été 1993, pp. 9-24.
- PY, B. (1996) : « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle » in *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 95- 111.
- RABBATH, C. (1989) : *La constitution libanaise, origines, textes et commentaires*, publications de l'Université Libanaise, Beyrouth.
- RAFFLER-ENGEL, W. (1980) : « Kinesics and Paralinguistics : A Neglected Factor in Second-Language Research and Teaching », *Canadian Modern Language Review*, 36, pp. 225-237.
- REY-DEBOVE, J. (1978) : *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*, Le Robert, Paris.
- RICCI, L. (1996) : « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », in *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 131-151.
- RIVIERE, V. (2005) : « Aujourd'hui nous allons travailler sur... » : Quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2005, pp. 96-104.
- ROUMIAN, H. (1985) : « Décrire ce qui se passe en classe de langue pour quoi faire ? », in *ELA* n°59, pp.7-39.
- SALINS, G. -D. De (1987) : « Signaux prosodiques et marqueurs discursifs dans les opérations d'alignement d'une conversation dominante : exemple du discours de l'enseignant », in *ELA*, n°66, Avril- juin 1987, pp. 118- 133.
- SANTI, S, GUAITELLA, I., CAVE, Ch., KONOPCZYNSKI, G. (éds) (1998) : *Oralité et Gestualité*, Actes du colloque Orange 98, L'Harmattan, Paris.
- SCHEFLEN, A.E. (1964): « The signifiante of posture in communication systems », in *Psychiatry*, n°27, pp. 316-321.
- SCHIFFLER, L., (1991) : *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Hatier-Crédif, collection LAL, Paris.
- SIMON, D.L. (1988) : *Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue, aspects socio- culturels et didactiques*, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.

⁷² L'article a paru en 1991 dans la revue TRANEL, n°17, pp. 147-161 et a été réédité dans l'ouvrage cité ci-dessus.

SIMON, D.L. (1992) : « Alternance codique en situation pédagogique. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire ? », in *LIDIL*, n°5, février 1992, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 97-107.

SOLER, S. (1977) : « De la communication gestuelle au langage verbal », in Bronckart, J.P., Malrieu, PH. (éds) (1977) : *La genèse de la parole*, PUF, Paris, pp. 33-45.

SOULE- SUSBIELLES, N. (1984) : « La question, outil pédagogique dépassé ? », in *Le français dans le monde*, n° 183, février- mars 1984, pp. 26-34.

TELLIER, M. (2004) : « L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère », in *Actes du colloques : Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissage en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, Arras, mars 2004, publié sur cédérom.

TELLIER, M. (2006) : *L'impact du geste didactique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, étude sur des enfants de 5 ans*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris 7, Paris.

TRAVERSO, V. (1997) : *La conversation familiale. Analyse pragmatique des interactions*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*, Nathan Université, coll.128, Paris.

TREVISE (1979) : « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », in *Encrages*, n° spécial, Université paris VIII, pp. 44-52.

VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner*, Longman, London.

VASSEUR, M. T. (1990): « La communication entre étrangers et autochtones, stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre », in François, F. (dir.) (1990) : *La Communication inégale*, Délachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp.239-260.

VASSEUR, M. T. (1993) : « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en LE » in *AILE*, n° 2, printemps- été 1993, pp.25-59.

VASSEUR, M.T., ARDITTY, J. (1996) : « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », in *AILE*, n°8, 1996, pp. 57-87.

VASSEUR, M.T. (2000) : « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », in *AILE*, n°12, 2000, pp. 51-75.

VASSEUR, M.T. (2004) : « Comprendre comment on apprend » disait Bernard Py » in Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., Serra, C. (éds) (2004) : *Un parcours au contact des langues : Textes de Bernard Py commentés*, Didier-Crédif, collection LAL, Paris, pp. 111-114.

VASSEUR, M.T. (2005) : *Rencontres de langues : Question(s) d'interaction*, Didier-Crédif, collection LAL, Paris.

VERONIQUE, D. (1993) : « Langue première, langue seconde, langue étrangère... », in De Robillard et Beniamino (éds) : *Le Français dans l'espace francophone*, Champion, collection Politique Linguistique, Tome 1, pp. 459-470.

VERONIQUE, D. ; VION, R (éds.) (1995) : *Modèles de l'interaction verbale*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

VERONIQUE, D. (1997) : « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant des langues étrangères et ses activités d'appropriation » in *ELA*, n°105, janvier mars 1997, pp. 93-110.

VIOLLET, C. (1986) : « Interaction verbale et pratiques d'interruption », in *DRLAV*, n° 34-35, 1986, pp.183-193.

VION, R. (1992) : *La Communication Verbale : Analyse des interactions*, Hachette, Paris.

VION, R. (1996) : « L'analyse des interactions verbales » in *Les Carnets de Cédiscor4*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris, pp. 19-32.

WAENDENDRIES, M. (1996) : « Le guidage du dialogue en classe de langue : Analyse d'extraits de classe », in *Les Carnets de Cédiscor 4*, Presses de La Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 173- 187.

WALTZLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D. (1972) : *Une logique de la communication*, Seuil, Paris.

WIDDOWSON, H. G. (1981) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier- Crédif, Collection LAL, Paris.

WINKIN, Y. (2001) : *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*, De Boeck Université, collection Points Essais, Paris.

WINKIN, Y. (ed.) (2000) : *La Nouvelle Communication*, Seuil, Collection « Points », Paris.

Sitographie

www.crdp.org

Expatliban. Com, L'Annuaire des Libanais du monde

<http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/asie/liban.htm>

<http://portal.unesco.org/fr/ev.php->

<http://www.mission-laique.asso.fr/reseaux/etablissement/libannabatieh/index.html>

<http://www.bibmath.net/formulaire/tablechideux.php3>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Khi-deux>

<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/publications.htm>

Index des auteurs

- Abou**, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 195
Alber, 71, 72
Allwright, 89
Antes, 225
Arditty, 333
Argyle, 218
Bailey, 89
Bakhtine, 63
Bange, 72, 77, 79, 119, 132, 140, 336, 342
Barnett, 223
Beacco, 73
Beattie, 223, 225
Birdwhistell, 62, 218
Blanc, 335
Blondel, 150
Borillo, 145, 146
Cicurel, 1, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 115,
127, 130, 133, 140, 141, 142, 143, 145,
146, 147, 148, 150, 151, 153, 157, 158,
213, 316, 326, 336
Cosnier, 66, 216, 217, 220, 221, 222, 338,
339
Coste, 120, 179, 336, 345
Coulon, 338
Culioli, 65
Cuq, 27, 257
Dabène, 135, 141, 271, 336
Douaron, 335
Ducrot, 63, 64
Efron, 218, 222
Ekman, 218, 221, 222, 223
Ferrao-Tavares, 224
Foerster, 336
Friesen, 221, 222, 223
Fuchs, 148, 150
Gajo, 346, 347
Galisson, 144
Gaulmyn, 153
Germain, 80
Giacomi, 72
Goffman, 62, 66, 67, 68, 74, 272
Grice, 78
Grosjean, 28
Gualitella, 340, 342
Gueunier, 29, 30, 33, 34, 36
Gullberg, 8, 109, 219, 220, 221, 237
Gumperz, 204
Haddad, 26, 28, 29, 30, 34, 36
Hall, 218
Hérédia, 72
Hymes, 51
Ingham, 218
Ishikawa, 147
Jakobson, 141, 150
Kellerman, 224, 225
Kendon, 218, 219, 220, 221, 342
Kerbrat-Orecchioni, 67, 71, 118, 339
Klein, 140
Kotschi, 149
Kramsch, 170, 312
Krauss, 221, 223
Lazarton, 224
Lederer, 181
Matthey, 71, 72, 346, 347
McNeill, 219, 220, 221, 222, 223, 225
Mittner, 179, 180, 183, 184, 185
Moirand, 51, 63, 73
Monin, 29, 30, 36, 38, 45
Moore, 170, 346, 347
Mouchon, 224
Pavelin, 224
Pekarek, 81
Pietro, 72
Porquier, 71, 76
Rabbath, 23
Rey-Debove, 150
Ricci, 116, 120, 125, 314
Russier, 333
Shovelton, 225
Simon, 170
Soler, 219
Tellier, 86, 224, 273, 306
Traverso, 1, 69, 100, 108
Trévisé, 75
Van Lier, 90
Vaysse, 338
Véronique, 1, 4, 333, 335
Vion, 68, 69, 70, 72, 73, 79, 180, 181, 189,
333
Vygotski, 81
Waltzlawick, 63
Weakland, 63

Index des notions

- AC**, 7, 171, 347
achèvements interactifs, 158, 163, 164, 287
acquisition, 13, 26, 27, 33, 80, 81, 104, 140, 163, 180, 188, 215, 313, 328, 334, 338, 341, 343, 344, 345, 346, 347
action, 62, 67, 75, 79, 81, 82, 91, 183, 216, 223, 259, 299, 326, 330, 333, 338
actions, 343
alternance codique, 168, 301
apprentissage, 12, 13, 14, 18, 26, 29, 33, 34, 35, 56, 57, 58, 59, 73, 75, 77, 78, 81, 90, 105, 106, 115, 120, 140, 141, 147, 153, 155, 166, 168, 169, 170, 176, 180, 189, 248, 274, 299, 302, 304, 307, 308, 313, 328, 330, 331, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347
approche communicative, 52, 53, 57, 348
appropriation, 51, 52, 56, 57, 75, 81, 89, 180, 297, 299, 314, 336, 338, 345, 348
autonyme, 147
battements, 222, 223, 263, 265, 273, 289, 292, 293, 295
bilinguisme, 18, 19, 20, 28, 29, 30, 33, 48, 168, 328, 331, 332
cadre interactif, 68
chevauchements, 323
collaboration, 48, 58, 74, 158, 179
communication exolingue, 70, 71, 77, 179, 333, 347
compétence communicative, 12, 15, 23, 51, 52, 80, 81, 313, 327
compétence linguistique, 51, 81, 180
contexte, 5, 15, 18, 26, 31, 67, 75, 78, 86, 89, 90, 103, 112, 147, 148, 151, 152, 167, 168, 169, 180, 181, 214, 245, 306, 307, 328, 331, 334, 340
contexte alloglotte, 86, 103, 167, 169
contextualisation, 146, 147
contrat didactique, 81, 176, 299, 339
définition relationnelle, 144
dénomination, 85, 141, 142, 146, 157, 161, 196, 282, 283, 336
densité lexicale, 171, 179, 214
densité métalinguistique, 171, 178, 179, 214
détopicalisation, 133, 325
dialogisme, 63, 65
dialogue interrogatif, 115, 116, 118, 119, 301, 314, 346
didacticité, 337, 344
diglossie, 19
discours naturel, 74, 87, 120, 338
double énonciation, 75
dynamique interactive, 81
emblèmes, 221, 224, 225, 245, 266, 268, 269, 270, 273, 289, 292, 293, 295, 306, 307
équivalence métalinguistique, 172, 173, 177, 178, 179, 209, 289, 303, 312
espace interactif, 68
étayage, 81, 140
évaluation, 33, 35, 74, 75, 80, 90, 119, 134, 135, 140, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 164, 165, 167, 169, 183, 203, 212, 235, 263, 269, 270, 271, 273, 298, 299, 310, 314, 316, 320, 321
exemplification, 85, 141
feed-back, 65
fiction, 151, 282, 285, 337
gestes coverbaux (coverbaux), 216, 222, 223, 225
gestes déictiques (déictiques), 229, 236, 237, 322
gestes iconiques (iconiques), 260, 261, 295, 330
gestes interrogatif, 8, 110, 117, 131, 236, 241, 245, 246, 247, 248, 261, 308
gestes métaphoriques (métaphoriques), 238, 293
interactants, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 136, 158, 179, 272, 299, 302, 321
interaction didactique, 12, 14, 15, 62, 73, 75, 77, 79, 81, 87, 115, 141, 151, 166, 170, 189, 208, 299, 305, 314, 322, 331, 336

interaction verbale, 67, 73, 80, 85, 179, 322, 333, 340, 344, 348

intercompréhension, 12, 15, 19, 111, 115, 130, 135, 179, 187, 192, 201, 224, 285, 307, 308, 313, 333

interjection, 203, 204

interlangue, 73, 81, 180, 328, 340

intonation, 120, 146, 206, 207, 210, 213, 248, 274, 310, 311

langage paragrammatical, 84, 141, 157, 166, 282, 283, 284, 328

langue cible, 8, 12, 13, 72, 83, 86, 104, 109, 122, 125, 130, 135, 140, 141, 143, 144, 152, 155, 157, 160, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 199, 200, 202, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 237, 239, 243, 244, 248, 250, 253, 254, 255, 257, 262, 277, 279, 285, 293, 294, 297, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 310, 312, 313, 315, 317, 318, 320, 321, 324, 325, 327, 328, 330

langue étrangère, 7, 11, 13, 15, 20, 22, 24, 27, 28, 30, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 56, 57, 59, 62, 73, 74, 75, 83, 86, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 115, 120, 140, 141, 144, 166, 169, 188, 214, 216, 217, 224, 225, 271, 285, 297, 300, 306, 307, 328, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348

langue maternelle, 27, 28, 33, 42, 59, 72, 80, 83, 86, 87, 120, 124, 127, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 178, 180, 183, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 197, 199, 200, 201, 206, 209, 210, 211, 213, 214, 239, 248, 253, 254, 263, 274, 285, 295, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 314, 328, 329, 330, 336, 337

langue seconde, 7, 12, 26, 27, 28, 95, 106, 115, 143, 158, 166, 328, 337, 338, 339, 345, 348

langue source, 179

langue véhiculaire, 42, 48, 57, 83

marqueur de discours, 197

maxime de qualité, 78

maxime de quantité, 78

métadiscours, 145, 146, 147, 149

multicanalité, 68, 100, 216

négociation, 150, 313

paraphrase, 140, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 257, 340

parler bilingue, 171, 187, 192, 193, 199, 202, 208, 211, 212, 214, 288, 289, 290, 304, 305, 333

pratiques de transmission, 12

programme, 48, 57, 60, 79, 80

progression, 94, 239, 302, 314

pseudo-question, 134, 135

questions catégorielles, 8, 110, 120, 121, 122, 140, 281

questions fermées, 120, 122, 125, 134, 137, 275, 277, 321

questions non-inductrices, 120

questions ouvertes, 120, 121, 123, 125, 134, 275, 277, 279, 281, 317

questions répétées, 126, 130, 140, 277, 279

redondance, 151, 245

réduction culturelle, 84

réduction fonctionnelle, 83

réduction formelle, 83

reformulation paraphrastique, 141, 147, 148, 149, 155, 189, 191, 282, 284, 335, 342

répertoire didactique, 116

répétitions, 344

schéma d'action, 75, 79

séquence, 79, 103, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 130, 134, 136, 143, 146, 153, 154, 160, 161, 180, 181, 183, 187, 189, 193, 211, 212, 283, 321, 324

séquence latérale, 130, 193

situation d'enseignement/apprentissage, 12

situation de communication, 51, 67, 68, 72, 73, 79, 179, 202, 302, 347

sollicitation, 119, 128, 135, 152, 164, 166, 227, 228, 241, 254, 272, 274, 288, 298, 302, 303, 308, 310, 313, 316, 320, 329

stratégie communicative, 86, 87, 169, 217, 274, 294, 296

stratégie contastive, 85

stratégie d'appui, 86, 169

stratégie de compensation, 257

stratégie de réduction, 83, 141, 284

stratégies communicatives
d'enseignement monolingues, 7, 14, 83, 85, 166

Stratégies communicative
d'enseignement bilingues, 7, 83, 85
structure ternaire, 119, 310, 321
système éducatif, 11, 12, 14, 17, 18, 48, 49, 59, 61
tours de parole, 8, 66, 68, 69, 73, 109, 128, 146, 170, 184, 185, 191, 195, 206, 209, 214, 230, 237, 253, 263, 268, 269, 270, 275, 291, 298, 301, 314, 315, 317, 318, 322, 323
transcription, 5, 6, 8, 17, 88, 101, 108, 109, 111, 127, 136, 137, 174, 196, 213, 214
Zone proximale de développement, 81

Table des matières

Liste des abréviations.....	7
Les conventions de transcription.....	8
Les conventions de translittération.....	9
Introduction générale.....	11
PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....	16
Chapitre 1 : Le contexte sociolinguistique et scolaire libanais.....	18
Introduction.....	18
1. Statut des langues au Liban.....	18
1.1. Les langues parlées au Liban.	19
1.1.1. L'arabe	19
1.1.2. Le français	20
1.1.3. L'anglais.....	20
1.1.4. L'arménien.....	21
1.2. Le statut du français au Liban.	22
1.2.1. Le statut formel du français.....	23
1.2.2. Le statut informel du français.....	25
1.2.3. La langue française est-elle, au Liban, une langue seconde ou une langue étrangère ?	27
1.2.4. Les difficultés liées au plurilinguisme et au pluriculturalisme libanais.	28
1.2.5. Profils des francophones libanais.....	30
A. Nicole GUEUNIER : Cents portraits linguistiques.....	31
B.L'étude de Haddad et Abou : Anatomie de la francophonie libanaise.....	34
C. L'étude de Pascal Monin.	36
1.2.6. Les champs d'utilisation du français.....	41
2. Le français dans la région de Nabatieh.....	43
2.1. Présentation géographique de la région.....	43
2.1.1. Le mohafazat de Nabatieh.....	43
2.1.2. Le caza de Nabatieh	45
2.2. L'état du français dans la région de Nabatieh.....	45
2.3. La présence de la langue française dans la région de Nabatieh	46
2.3.1. Les écoles.....	46
2.3.2. Le centre culturel français.....	47

3. Le système éducatif libanais	48
3.1. La structure du système éducatif libanais.....	49
3.2. Les programmes d'enseignement des langues étrangères.....	49
3.3. Les objectifs de l'enseignement du français	50
3.3.1. Les objectifs généraux.....	50
3.3.2. La place de la compétence de communication dans les programmes d'enseignement du français.....	51
3.4. Les différents types d'écoles	52
3.4.1. Les écoles officielles	52
3.4.2. Les écoles privées payantes.....	54
3.4.3. Les écoles privées gratuites.....	54
3.4.4. Les composantes de l'école privée.....	55
3.5. Facteurs agissant sur le niveau du français.....	56
3.5.1 La politique de l'éducation nationale.....	57
3.5.2. L'influence de l'école.....	57
3.5.3. Le corps enseignant.....	58
3.5.4. Les aspects sociaux.....	59
3.5.5. La place de l'anglais.....	60
Conclusion.....	61
Chapitre 2: Interaction et discours didactique.....	62
Introduction.....	62
1. Les modèles de la communication.....	62
1.1. La communication comme un courant d'échange multicanal et continu.....	62
1.2. Le schéma de la communication à l'aune du dialogisme.....	63
2. Les interactions verbales.....	65
2.1. La notion d'interaction.....	66
2.2. Les composantes de l'interaction.....	67
2.3. La typologie des interactions verbales.....	69
2.4. La communication exolingue	70
3. Les interactions didactiques	72
3.1. Les caractéristiques des interactions en classe de langue étrangère.....	73
3.2. Spécificités de l'interaction en classe de langue	75
3.2.1. Les spécificités de l'interaction liées à la matière enseignée.....	75
A. La double énonciation	75
B. Les notions de bifocalisation et de trifocalisation.....	77
C. Les transgressions de la maxime de qualité et de la maxime de quantité.....	78
D. La diversité des thèmes abordables.....	78
3.3. L'interaction didactique : « une action planifiée ».....	79

3.3.1. Schéma d'action, scénarios prémédités et stratégies interactionnelles de l'enseignant.....	79
3.3.2. Analyse interactionnelle des scénarios et des stratégies dans une perspective didactique.....	79
Chapitre 2: Interaction et discours didactique.....	62
Introduction.....	62
1. Les modèles de la communication.....	62
1.1. La communication comme un courant d'échange multicanal et continu.....	62
1.2. Le schéma de la communication à l'aune du dialogisme.....	63
2. Les interactions verbales.....	65
2.1. La notion d'interaction.....	66
2.2. Les composantes de l'interaction.....	67
2.3. La typologie des interactions verbales.....	69
2.4. La communication exolingue.....	70
3. Les interactions didactiques.....	72
3.1. Les caractéristiques des interactions en classe de langue étrangère.....	73
3.2. Spécificités de l'interaction en classe de langue.....	75
3.2.1. Les spécificités de l'interaction liées à la matière enseignée.....	75
A. La double énonciation.....	75
B. Les notions de bifocalisation et de trifocalisation.....	77
C. Les transgressions de la maxime de qualité et de la maxime de quantité.....	78
D. La diversité des thèmes abordables.....	78
3.3. L'interaction didactique : « une action planifiée ».....	79
3.3.1. Schéma d'action, scénarios prémédités et stratégies interactionnelles de l'enseignant.....	79
3.3.2. Analyse interactionnelle des scénarios et des stratégies dans une perspective didactique.....	79
4. Interaction et acquisition.....	80
5. Les stratégies d'enseignement verbales et non verbales.....	82
5.1. Définition des stratégies communicatives d'enseignement.....	82
5.2. La typologie des stratégies communicatives d'enseignement.....	83
5.2.1. Les stratégies communicatives d'enseignement monolingues.....	83
5.2.2. Les stratégies communicatives d'enseignement bilingues.....	85
A. La stratégie contrastive.....	85
B. La stratégie d'appui.....	86
5.2.4. Les stratégies communicatives non verbales.....	86
Conclusion.....	87

Chapitre 3: Méthodologie de la recherche et recueil des données.....	88
Introduction.....	88

1. Méthodologie de recueil des données : la démarche ethnographique.....	88
1.1. La primauté des données dans l'approche ethnographique.....	89
1.2. L'importance du texte.....	90
2. Les étapes de l'enquête.....	90
2.1. L'obtention d'une autorisation du Ministère de l'Education Nationale.....	90
2.2. La prise de contact avec les écoles.....	91
2.2.1. Les écoles publiques.....	91
2.2.2. Les écoles privées.....	91
2.3. Les écoles visitées.....	93
2.3.1. Les écoles privées.....	93
2.3.2. Les écoles publiques.....	99
2.4. Les techniques d'enregistrement utilisées pour le recueil des données.....	100
2.5. Les obstacles rencontrés au cours du recueil des données.....	101
2.5.1. Les contraintes liées à l'institution.....	101
2.5.2. Les difficultés d'ordre matériel.....	102
2.6. Le journal de terrain.....	102
2.7. Les entretiens avec les enseignants.....	103
2.8. La place de l'observateur.....	103
3. Le traitement des données recueillies.....	104
3.1. Le choix du cycle primaire.....	104
3.2. Le choix des classes transcrites.....	106
3.3. Exploitation des données recueillies sur le terrain.....	106
3.4. Présentation générale des données recueillies.....	107
3.5. La transcription des données.....	108
3.6. Les conventions de transcription.....	109
3.7. Le choix des passages commentés.....	111
3.8. Les traductions interlinguales.....	112

DEUXIEME PARTIE: ANALYSE DES STRATEGIES VERBALES ET NON VERBALES DES ENSEIGNANTS.....113

Chapitre 4: Analyse des stratégies explicatives et communicatives monolingues De l'enseignant.....115

Introduction.....115

1. Sollicitations et formes de questions.....115

- 1.1. Les caractéristiques du dialogue interrogatif.....116
- 1.2. La typologie des questions posées.....120
 - 1.2.1. Les questions ouvertes.....121
 - 1.2.2. Les questions fermées.....125
 - 1.2.4. La question individualisée.....130
- 1.3. Les fonctions des questions.....134

2. Les procédés métalinguistiques.....140

- 2.1. Activités métalinguistiques visant à la transmission du savoir..... 141
 - 2.1.1. Introduction d'un savoir- dire langagier : la dénomination.....141
 - 2.1.2. Explication sémantique du mot à transmettre : la définition..... 144
 - 2.1.3. La reformulation paraphrastique.....148
 - 2.1.4. Se référer à une situation.....150
- 2.2. Réactions à la production des apprenants : objet de l'évaluation..... 152
 - 2.2.1. Réactions à une production inappropriée des apprenants.....153
- 2.3. Le langage métalinguistique grammatical de l'enseignant.....155
 - 2.3.1. L'usage des catégories métalinguistiques.....155
 - 2.3.2. Le langage paragrammatical.....157

3. Les énoncés inachevés.....158

- 3.1. Origine des énoncés inachevés.....159
- 3.2. La structure des énoncés inachevés.....161
- 3.3. La nature des énoncés inachevés.....162
- 3.4. Les fonctions des énoncés inachevés.....164

Conclusion..... 166

Chapitre 5: Les stratégies d'enseignement bilingues ou le recours à l'alternance codique.....168

Chapitre 5: Les stratégies d'enseignement bilingues ou le recours à l'alternance codique.....168

Introduction.....168

1. La stratégie d'appui.....169

2. Pourquoi les enseignants alternent-ils les langues en classe ?.....169

3. Quelles sont les formes et les fonctions des alternances codiques dans notre corpus ?.....171

3.1. Les équivalences métalinguistiques.....	171
3.1.1. Les équivalences métalinguistiques introduites par un verbe.....	172
3.1.2. Les équivalences métalinguistiques avec ellipse du verbe.....	173
3.1.3. Origine des équivalences métalinguistiques.....	176
A. Les équivalences métalinguistiques auto-déclenchées.....	176
B. Les équivalences métalinguistiques hétéro- déclenchées.....	177
3.2. Les activités de reprise.....	179
3.2.1. Les répétitions.....	180
A. Origine et déclenchement des répétitions.....	181
B. La distribution des répétitions.....	183
C. Nature des répétitions.....	185
D. Les fonctions des répétitions.....	187
3.2.2. Les reformulations.....	189
A. Le marqueur des reformulations.....	189
B. La distribution des reformulations.....	190
C. Les fonctions des reformulations.....	191
3.3. Le parler bilingue.....	192
3.3.1. Les marqueurs de discours et les apostrophes ou les traces du parler bilingue.....	193
3.3.2. L'AC marquée métalinguistiquement.....	199
3.3.3. L'alternance codique non marquée.....	202
A. Les interjections/ exclamations.....	202
B. Les commentaires personnels.....	204
C. Les sanctions ou les réprimandes.....	207

4. Les attitudes de certains enseignants face à l'usage des AC par les apprenants.....208

4.1. Marianne : EB6 Collège Notre- Dame des Sœurs Antonines.....	209
4.2. Ihab : EB6 Lycée du Martyr Bilal Fahs.....	211

Conclusion.....214

Chapitre 6: Analyse des stratégies non verbales de l'enseignant.....216

Introduction.....216

1. Le geste : quelques généralités.....	216
1.1. La communication non verbale.....	216
1.2. Définition et typologie des gestes.....	217
1.2.1. Qu'est-ce qu'un geste ?.....	217
1.2.2. Typologie des gestes.....	219
A. Gestes communicatifs et extra- communicatifs.....	219
B. Le continuum de Kendon.....	220
C. Classification des gestes coverbaux.....	222
1.3. Le geste pédagogique.....	223
1.3.1. Une terminologie vaste.....	223
1.3.2. Les gestes des enseignants de langue étrangère.....	224

2. Analyse des principaux gestes des enseignants.....	225
2.1. Choix terminologique.....	225
2.2. Les coverbaux.....	225
2.2.1. Les déictiques.....	226
2.2.2. Les métaphoriques.....	237
2.2.3. Les iconiques.....	248
2.3. Les emblèmes.....	266
2.4. La catégorisation fonctionnelle des gestes.....	271

Conclusion.....	274
------------------------	------------

Chapitre 7 : Analyse quantitative des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant275

Introduction.....	275
--------------------------	------------

1. Explication du système de comptage des stratégies d'enseignement..275

2. Le test de khi-deux.....	275
------------------------------------	------------

3. Etude quantitative des stratégies monolingues.....276

3.1. Les questions.....	277
3.1.1. Les questions dans les classes d'EB1.....	277
3.1.2. Les questions dans les classes d'EB6.....	279
3.2. Les procédés métalinguistiques.....	282
3.2.1. Les procédés métalinguistiques dans les classes d'EB1.....	283
3.2.2. Les procédés métalinguistiques dans les classes d'EB6.....	284
3.3. Les énoncés inachevés.....	286
3.3.1. Les énoncés inachevés dans les classes d'EB1.....	286
3.3.2. Les énoncés inachevés dans les classes d'EB6.....	286

4. Etude quantitative des stratégies communicatives bilingues.....288

4.1. Les alternances codiques dans les classes d'EB1.....	288
4.2. Les alternances codiques dans les classes d'EB6.....	290

5. Etude quantitative des gestes 292

5.1. Les gestes dans les classes d'EB1.....	292
5.2. Les gestes dans les classes d'EB6.....	294

Conclusion.....	296
------------------------	------------

Chapitre 8: Les spécificités de l'interaction en classe de français au Liban-Sud.....297

Introduction.....	297
--------------------------	------------

1. Les caractéristiques discursives de l'interaction.....297

1.1. Un discours en questions.....	297
1.2. Le maintien du dialogue.....	300
1.3. L'alternance codique.....	301

1.4. L'abondance de la gestualité des enseignants.....	305
1.5. Les répétitions.....	308
2. Les caractéristiques structurelles de l'interaction.....	314
2. 1. L'alternance professeur/ élève selon le profil des professeurs.....	314
2.2. La structure ternaire des échanges.....	321
3. Les rôles et les statuts des interactants.....	321
3.1. La distribution des tours de parole.....	322
3.2. Le choix du topic et des activités didactiques.....	323
3.3. Le rôle de l'enseignant dans la culture éducative.....	326
Conclusion.....	327
Conclusion générale.....	328
BIBLIOGRAPHIE.....	332
Index des auteurs.....	349
Index des notions	350
Table des matières.....	353

L'objet de notre recherche est l'analyse des interactions didactiques dans les classes du français langue seconde à l'école primaire au Liban. Plus particulièrement, nous avons analysé les stratégies communicatives d'enseignement verbales et non verbales mises en œuvre par les enseignants pour assurer l'intercompréhension et maximiser l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par les apprenants. Notre étude s'appuie sur un corpus recueilli dans des classes de français dans les écoles publiques et privées à Nabatieh. Le travail vise à analyser le rôle de l'école dans la réussite d'un bilinguisme actif arabe- français. L'analyse qualitative et quantitative nous a permis de mettre l'accent sur les principales stratégies les plus fréquemment utilisées par les enseignants ; d'en analyser les principales formes et fonctions et de dégager les spécificités discursives et structurelles des interactions didactiques à l'école primaire au Liban. Les éléments dégagés de l'observation permettent d'ouvrir la réflexion sur une pédagogie à concevoir dans le contexte scolaire libanais.

Mots-clés : interaction didactique- stratégie communicative d'enseignement – enseignement du français à l'école primaire- français langue seconde- pratiques de transmission

In our research, we analyze the didactic interactions in the classes of the French language that is taught as a second language in the elementary school in Lebanon. More precisely, we had analyzed the communication strategies of verbal and nonverbal teaching, which are utilized by the teachers to ensure mutual comprehension and to maximize the acquisition of the knowledge and know-how of learners. Our study is based on a corpus collected from French classes in the public and private schools in Nabatiyé. The objective of this work is to analyze the role of the school in the success of a French Arab active bilingualism. The qualitative and quantitative analysis enabled us to explore the principal strategies that are frequently used by the teachers; to analyze the principal forms and functions and to extract from them the discursive and structural specificities of the didactic interactions in the elementary school in Lebanon. The obtained elements from the observation open the road for fabricating a new pedagogy conception in the Lebanese scholar context.

Key words: didactic interaction communicative strategy of teaching - teaching of French at the primary school- French language second- practices of transmission