

L'alternance codique français-fulfulde en classe bilingue : expression orale 3^{ème} année, arithmétique 5^{ème} année

Inoussa GUIRÉ,
Université de Ouagadougou (Burkina Faso)

Résumé

A partir de deux leçons d'expression orale et d'arithmétique collectées dans une école bilingue fulfulde-français au Burkina Faso, les alternances codiques (AC) ont été analysées sous l'angle de la linguistique formelle et de la linguistique fonctionnelle. Les séquences de film de ces deux leçons ont d'abord subi une transcription alignée avec l'outil CLAN. Ensuite, un codage spécifique selon les théories formelles de l'alternance codique a été ajouté.

L'extraction automatique a permis de faire ressortir, au plan de la linguistique formelle, qu'en expression orale le maître de 3^{ème} année a produit des AC en position extraphrastique, intraphrastique et interphrastique. Ses élèves n'en ont produit qu'en interphrastique. En arithmétique 5^{ème} année, l'alternance codique n'a été produite qu'en interphrastique et en intraphrastique aussi bien par le maître que par ses élèves. L'analyse fonctionnelle a révélé une plus grande variété de fonctions assumées par l'alternance codique dans la discipline non linguistique en 5^{ème} année par rapport à celle linguistique en 3^{ème} année. Par ailleurs, une même forme peut assumer des fonctions différentes et la même fonction peut être assumée par plus d'une forme.

Mots clés: alternance codique, bilinguisme, école bilingue, fonctions, linguistique formelle et fonctionnelle, transcription, codage

Abstract

In a database of lessons of Oral expression and Arithmetics, collected in a Fulfulde-French bilingual primary school in Burkina Faso, code-switching (CS) has been analyzed in terms of formal and functional linguistics. The video sequences of these lessons first underwent aligned transcription with CLAN software. Then, a specific coding based on formal theories of code-switching was added. Automatic extraction helped to highlight, in terms of formal categories of CS, that in the Oral expression lesson (3rd year) the teacher produced CS of extraphrastic, intraphrastic and interphrastic categories. The students produced CS interphrastically. In the 5th year Arithmetics lesson, CS was produced in interphrastic and intraphrastic positions, both by the teacher and the students. Functional analysis revealed a greater variety of functions performed by CS in the non-language matter (5th year) compared to language matter (3rd year). It is also revealed that the

same form may take different functions, and a function can be performed by more than one form.

Keywords : Code switching, bilingualism, bilingual school, formal and functional analysis, transcription, coding

Le système éducatif burkinabè s'est engagé dans un bilinguisme qui associe la langue de l'élève ou du milieu (L1) et la langue officielle du pays, le français (L2). Les instructions officielles de cet enseignement bilingue organisent un usage régressif de L1 et un usage progressif de L2 de la première à la cinquième année. Mais le va-et-vient entre les langues, c'est-à-dire l'alternance codique dans la classe bilingue, officiellement admis au Burkina, est très peu décrit. Cette méso-alternance « qui se rapporte à ce qui se passe concrètement pendant le cours, dans la pratique quotidienne, a été peu commentée, car difficile à maîtriser ; chacun fait ce qu'il peut dans sa classe, de manière un peu empirique : c'est souvent très efficace, mais quelquefois moins » (Duverger : 2007 : 85). Les instructions officielles qui la valident au Burkina ne donnent aucune orientation sur la manière de l'utiliser en classe ni sur les fonctions visées. Nous postulons que dans l'interaction maître-élèves en classe bilingue, la forme de l'alternance codique est liée à sa fonction.

Ce travail utilise CLAN (Computerized Language Analysis – MacWhinney, 2000) comme outil de transcription du corpus pour la description formelle puis fonctionnelle de l'alternance codique fulfulde-français aussi bien dans les disciplines linguistiques que dans les disciplines non linguistiques. Plusieurs questions guident notre travail : Quelles alternances codiques on peut y observer ? Comment l'enseignant et aussi les élèves les utilisent-ils ? Ce qui revient à rechercher au plan de la linguistique formelle, à quel niveau syntaxique se situent les incidences de l'alternance codique. Plus précisément, dans quelle position (intraphrastique, interphrastique ou extraphrastique) de l'énoncé de Lx se trouvent les éléments de la langue Ly ? Ensuite, au plan de la linguistique fonctionnelle, quelles sont les fonctions assumées par les alternances codiques aussi bien chez le maître que chez les élèves, lors des séances de cours en classe bilingue fulfulde-français ?

Après la mise au point théorique et méthodologique, une présentation des résultats de l'extraction automatisée du codage formel des alternances codiques sera faite de façon quantitative. Ceci permettra leur analyse en termes de fonctions assumées, au niveau du maître tout comme au niveau des élèves, pour en tirer la conclusion.

1 Orientation théorique et méthodologique

1.1 Orientation théorique

Notre orientation théorique pour la description formelle de l'alternance de codes linguistiques prend principalement appui sur la typologie de Poplack (1980) et les investigations plus tardives approfondissant ou critiquant cette vision comme entre autres Poplack (1981a, 1981b, 1988), Myers-Scotton (1993), Zongo (1995), Thiam (1994), Moore (2002), Lüdi et Py (2003), Cambronne (2004), Duverger (2007), Ali-Ben Chérif (2009).

En effet, le point d'insertion d'une langue X dans une langue Y se fait en intraphrastique, et en interphrastique (Poplack : 1980 : 599). La difficulté se trouve dans ce qui peut être considéré alternance extraphrastique, parce qu'il est difficilement dissociable de l'alternance interphrastique « dans la mesure où les citations de type idiomatique ou proverbial peuvent être considérées comme des fragments de discours » (Thiam : 1997 : 33).

Il apparaît important dans cette typologie formelle de Poplack de bien déterminer la langue de base du discours et la langue insérée. Ceci a conduit Myers-Scotton (1993) à inclure dans l'analyse formelle des AC un modèle d'insertion en termes de « matrix language frame » qu'elle explique en ces termes « *...the participating languages are labelled in the following way. The 'base' language is called the matrix language (ML) and the 'contributing' language (or languages) is called the embedded language (EL). [...] I follow Joshi (1985) in how the terms matrix language and embedded language are used in regard to [codeswitching]* » (Myers-Scotton: 1993 : 20). Ce modèle permet donc de distinguer la langue matrice (LM) de la langue encadrée (LE). « D'une part, la LM définit le cadre syntaxique, elle organise les relations grammaticales au sein de l'énoncé (l'ordre des mots) ; et d'autre part, les éléments de la LE viennent s'insérer dans la LM. » (Cambronne: 2004 : 06). Mais ce modèle de « matrix Language frame » (MLF) quand bien même il ne prend en compte au départ que l'alternance intra-énoncé, est à considérer dans l'ensemble de notre analyse.

Pour la description fonctionnelle, nous nous appuyons sur Gumperz (1982), Myers-Scotton (1993b), tout en nous écartant des considérations sociologiques et identitaires. D'autres travaux se sont bien intéressés aux fonctions de l'alternance codique en milieu scolaire (on citera par exemple Moore (1996), Causa (1996), Castellotti (1997), Cambrone (2004), Lalah (2009) et Anciaux (2010). Mais les contextes sont bien différents, et on sait aussi que « Les fonctions de l'alternance codique ne sont pas toujours aussi aisément reconnaissables » (Lüdi : 2003 : 157).

1.2 La démarche méthodologique

Nous avons pris part à la première campagne de collecte de données du projet « *Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe* » dont la responsable scientifique est Colette Noyau¹⁰. Cette collecte, pour ce qui est de la zone fulfulde de l'équipe du Burkina dirigée par Issa Diallo, s'est déroulée du lundi 21 au samedi 26 novembre 2011 à l'école de Biidi, à 15 km de Gorom Gorom, chef-lieu de la province de l'Oudalan située à l'extrême Nord du Burkina Faso. Elle est constituée d'enregistrements audio et vidéo de séquences de cours.

Pour ce travail, nous avons retenu une séquence de leçon d'expression orale en troisième année de 31mn06s et une autre séquence d'arithmétique en cinquième année de 1h12mn11s. C'est un échantillonnage large prenant en compte les deux extrêmes ; une différence de discipline (discipline linguistique et discipline non linguistique) et une différence d'année. Ainsi pensons-nous trouver dans cet écart des différences pertinentes, tant au niveau formel que fonctionnel.

Ces séquences de cours ont été filmées avec un caméscope HD qui rendait au format .MTS. Ces films ont été transformés en format .mov avec le logiciel Eimsoft avant d'être décrits puis transcrits avec CLAN de façon conventionnelle.

Pour une orientation formelle et fonctionnelle de la transcription conformément à notre cadre théorique, des codages spécifiques par niveau ont été adoptés et ajoutés au traitement conventionnel avec le logiciel CLAN. Le premier niveau de codage concerne le point d'incidence de l'alternance au niveau de l'énoncé de base. Il s'agit, conformément à la vision de Poplack (1980), de voir si les éléments de la langue insérés dans la langue X sont en position intraphrastique, extraphrastique ou interphrastique. Les codes |extra|, |intra| et |inter| sont utilisés. Chaque occurrence ne pouvant être qu'une seule de ces possibilités, à chaque énoncé alterné est associé un seul de ces codes qui servira à l'extraire.

Le deuxième niveau de codage formel concerne la nature de l'élément inséré. Nous avons retenu pour cette analyse test, |phra| pour phrase, |synt| pour syntagme |motl| pour mot lien et |lexi| pour l'unité lexicale. En fulfulde, une seule unité lexicale peut souvent équivaloir en français à un syntagme. Ainsi seront faites plus tard, les précisions « syntagme nominal (SN) », « verbal (SV) » ou « prépositionnel (SP) ».

Le troisième niveau de codage concerne le mode de formulation ou de reformulation de l'énoncé dans la ligne principale. L'auteur (MTR ou ELV)

¹⁰ Professeur émérite à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

étant déjà connu dans la transcription standard, nous avons envisagé ici de faire les distinctions suivantes ;

- **|crea|** (création) pour une formulation sur initiative de son auteur sans reprise
- **|imit|** (imitation) pour un énoncé simplement répété
- **|modi|** (reformulation) pour une reprise avec modification

Nous avons aussi rencontré des emprunts, et avons ajouté à ce troisième niveau le code **|empr|** afin de pouvoir les retrouver et les extraire.

- **|empr|** (emprunt) pour les unités insérées dont la morphologie fait penser à un emprunt intégré

Nous avons constaté lors de la transcription des corpus, une sorte d'alternance continue, c'est-à-dire une alternance où le locuteur (maître ou élève) abandonnant momentanément la langue matrice ou langue d'enseignement, produit plus d'un énoncé en langue encadrée sans que son interlocuteur n'ait pris la parole. Il s'agit par exemple des séquences de remédiation qui occasionnent des commentaires métadiscursifs dans des situations d'opacité (Gajo 2007 :7-8). C'est aussi le cas de dialogue entre le maître et ses élèves ou entre élèves dans une langue autre que celle prévue pour l'enseignement. Dans la pratique du codage, nous avons scindé ces deux situations en « alternance suite » (**|suit|**) et « alternance dialogue suite » (**|dias|**). Ce qui constitue le quatrième niveau de codage avec les variations paradigmatiques suivantes :

- **|inst|** (instruction) pour les énoncés visant une instruction
- **|reqt|** (requête) pour les énoncés sous forme de questions
- **|dias|** (dialogue dans une même langue que la phrase précédente)
- **|suit|** (suite) succession d'AC de même langue

Lorsque les informations pour ce quatrième niveau ne sont pas disponibles ou pertinentes, le niveau de codage est simplement omis.

Une transcription de ligne principale d'un énoncé en Lx suivie du code « %ac : intra|synt|crea|MTR » indique que cet énoncé est une production du maître de son propre initiative (sans reformulation) en LX et qu'il contient un syntagme en Ly inséré en intraphrastique. Pour ce code, avec ses croisements possibles, il suffit de remplacer MTR par ELV dans le dernier segment du code pour qu'une requête extraie tous les énoncés du même type produits par ELV, ou de changer **|intra|** par **|extra|** pour avoir les énoncés produits en extraphrastique si le corpus en contient. L'ordre linéaire des niveaux de codage n'a aucun effet sur la requête d'extraction formulée, c'est plutôt la précision du segment codé qui permet à la commande COMBO l'information recherchée.

2 Résultats obtenus

A la fin de la transcription spécifique, des requêtes ont été formulées avec les commandes COMBO, kwal, freq¹¹ de CLAN et nous ont permis d'atteindre des résultats quantitatifs satisfaisants.

2.1 Les alternances codiques produites en 3^{ème} année

2.1.1 Les AC produites par le maître

Pour la séquence d'expression orale 3^{ème} année nous avons trouvé que le maître a produit non seulement des AC en extraphrastique, mais aussi en interphrastique et en intraphrastique

2.1.1.1 En extraphrastique

L'alternance codique est *extra-phrastique* « lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes (on parle dans ce cas d'étiquettes) » (Moreau : 1997 : 33). Au niveau morphosyntaxique, l'alternance extraphrastique est considérée comme étant hors de la phrase, autrement dit, elle ne fait pas partie des constituants syntaxiques de la phrase. « On observe ainsi quelques apparitions d'alternance extraphrastique, ou tag-switching, pour lesquelles les éléments concernés sont des mots ou expressions extérieurs à la phrase proprement dite, qui servent plutôt à ponctuer le discours » (Canut : 2004 : 137). On retient d'après Poplack (1980), que l'alternance extra-phrase est marquée essentiellement par des "tags" ou des expressions idiomatiques pouvant apparaître dans différentes positions de la phrase.

Qu'est-ce qu'un Tag ?

Le terme anglais tag signifie « balise » ou « label ». Poplack (1980) rappelle en ces termes que « Les tags sont des constituants mobiles qui peuvent être insérés n'importe où dans la phrase sans crainte de violer une règle grammaticale »¹² (Poplack: 1980: 589). Dans une analyse, à l'instar de Mabrou (2007), nous avons relevé également des marques de ponctuation de l'interaction, soit « ce qu'on appelle "emblematic-switching" ou "tag-switching", du type "oui", "d'accord", "oh!", "Eh!" » (Mabrou : 2007 :06). C'est essentiellement ce qui est mentionné comme alternance extraphrastique dans notre corpus à partir du codage spécifique.

Exemple 1 : AC extraphrastiques par MTR

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 336.

*MTR: +, oui@i !

¹¹ Ces commandes permettent une analyse automatique dans le logiciel CLAN, notamment la recherche des codages personnalisés avec des critères combinés, le calcul de la fréquence des mots, et la recherche sous forme avec des contextes précis sous forme de concordanciers

¹² Traduit par nous

(1)%ac:extra|tags|modi|MTR

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 344.

*MTR: +, [- fra] c'est très bien .

(1)%ac:extra|tags|crea|MTR

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 391.

*MTR: en njanngiino fudeede (.) donc@s xx xx .

%gls: nous avons lu au commencement, donc .

(1)%ac:extra|tags|crea|MTR

2.1.1.2 En intraphrastique

L'alternance de langue est dite intra-phrastique lorsque les structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire « lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit, du type thème, commentaire, nom-complément, verbe-complément » (Poplack : 1988 : 23).

Les exemples suivants donnent, à titre illustratif, une idée sur les alternances codiques produites par le maître en 3^{ème} année pendant la leçon d'expression orale à l'école bilingue fulfulde-français. Pour en consulter la liste complète, on pourra se référer aux annexes.

Exemple 2 : AC intraphrastiques produites par le maître

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 660.

*MTR: anhan@i noy piétiné@s windirte ?

%gls: alors comment écris-t-on piétiné ?

(1)%ac:intra|lexi|crea|MTR

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 910.

*MTR: yy (.) donc@s si mi wi'i (.) Séni+a+marié+oumou@s noy wi'ete e
fransiire (.) [/] ã e fulfulde (.) ayo noy wiit(e) han@s ?

%gls: don si je dis que Séni a marié Oumou, comment ça se dit ?

(1)%ac:intra|synt|crea|MTR

En interphrastique, le maître a produit plus d'alternances codiques qu'en intra et en extraphrastique. Quarante-trois (43) occurrences ont été totalisées sur soixante-douze (72).

Exemple 3 : interphrastique par le maître

231 *MTR: moi[>] na woodi [/ na woodi .
 232 %gls: moi, c'est bien, c'est bien.
 233 *MTR: [- fra]+, assis .
 234 %ac: **inter**|phra|inst|MTR
 235 %com: MTR invite les élèves à s'asseoir.
 236 *MTR: Remii (.) moyyinii (.) moteere nde (..) han@i ?
 237 %gls: Remi a réparé la moto, hein !

2.1.2 Les AC produites par les élèves

Au cours de la leçon d'expression orale, les élèves ont produits vingt-neuf (29) cas d'alternances codiques français –fulfulde. Il s'agit du passage du fulfulde au français ou de la répétition d'un énoncé en français produit par le maître après un énoncé produit en fulfulde.

Exemple 4 : AC interphrastiques produites par les élèves

 *** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 428.

*ELV: [- fra] Rémi a réparé la moto.

%ac: (1)inter|phra|repe|ELV

425 *MTR: janngu.
 426 %gls: lit !
 427 *ELV: [- fra] Rémi a réparé la moto.
 428 %ac: inter|phra|crea|ELV
 429 *MTR: ndaara est+ce+que@s (.) en bi'i E mo dume (.) mbiida ?
 430 %gls: regarde, est-ce que, nous avons dit E, lequel dis-tu?
 431 %ac: intra|synt|reqt|MTR
 940 *MTR: +, sukalel fii abbiyo onhon@i.
 941 %gls: bébé a tapé papa.
 942 *ELV: [- fra] bébé a tapé papa.
 943 %ac: inter|phra|modi|ELV
 944 *MTR: [- fra] bébé a tapé papa (.) c'est bien.

945 %ac: inter|phra|repe|MTR

946 *MTR: onhon@i.

947 %gls: oui.

On peut donc retenir qu'en expression orale 3^{ème} année bilingue, le maître a produit des alternances codiques en extraphrastique, en intraphrastique et en interphrastique tandis que les élèves n'en ont produit qu'en interphrastique.

2.2 Les alternances codiques produites en 5^{ème} année

Le traitement de la séquence vidéo de la leçon d'arithmétique 3^{ème} année a permis aussi de repérer et d'extraire des alternances codiques produites lors de l'interaction maître-élèves en classe bilingue fulfulde-français.

2.2.1 Les AC produites par le maître

L'extraction donne des productions d'AC en intraphrastique et en interphrastique par le maître. En intraphrastique, ce sont généralement des énoncés explicatifs où on trouve une notion en fulfulde et son équivalent en français. En interphrastique, ce sont des énoncés produits sous forme de questions, d'instructions données aux élèves ou de simples dialogues avec ceux-ci.

2.2.2 La production des élèves

La commande COMBO fait ressortir également des productions d'AC en interphrastique et en intraphrastique. Mais, il s'agit entre autres ici, des questions de compréhension ou des demandes d'informations. Chaque type d'AC constitue une liste et chaque exemple compte au moins trois lignes.

La commande COMBO a permis de réécouter à volonté chaque extraction. La commande FREQ a facilité le calcul automatique du nombre d'occurrences des alternances codiques produites dans les différentes positions syntaxiques par le maître aussi bien que par les élèves. A titre illustratif du résultat des extractions, FREQ a donné non seulement le nombre d'AC par type, mais également par sous types. Les sous types ne nous sont pas encore utiles pour cet article, car ils servent pour la formulation et la reformulation des AC.

Exemple 5: extraction avec FREQ de la fréquence d'emploi des AC interphrastiques par les élèves en expression orale 3^{ème}.

Requête formulée : « *FREQ +t* +t%gls: +t%ac: *A3-exprO*.cha +sinter** »,

Résultat : “Sat Apr 12 20:51:48 2014 From file <Bful-A3-exprO-L2-231111.cha> Speaker: *ELV: 6 inter|phra|crea|ELV

2 inter/phra/dias/ELV

9 inter/phra/modi/ELV

8 inter/phra/repe/ELV

4 inter/synt/repe/ELV

5 Total number of different item types used

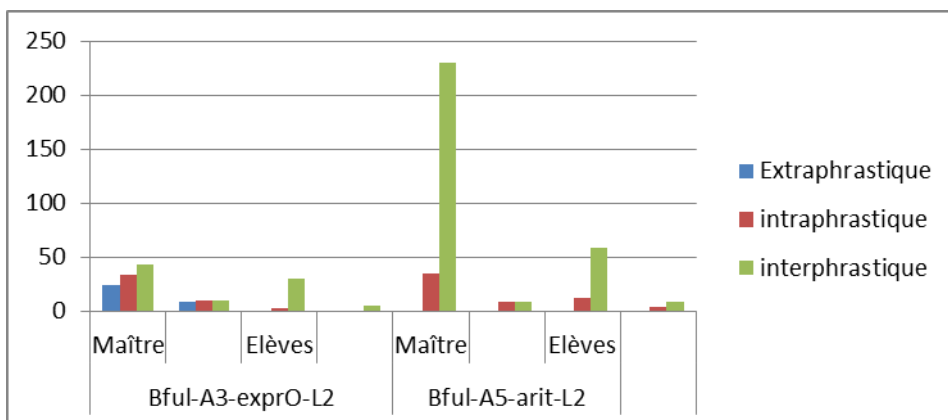
29 Total number of items (tokens)”

Nous avons donc vingt-neuf (29) AC interphrastiques et cinq (5) sous types.

En somme, le maître a produit des AC en extraphrastique (24 fois), en intraphrastique (34 fois) et en interphrastique (43 fois) tandis que les élèves n'en ont produit qu'en interphrastique (29 fois) pour ce qui est de la leçon d'expression orale. Pour de la discipline non linguistique, on note une très forte production de AC en interphrastique (230) par le maître, et une inexistence de production en extraphrastique tant au niveau du maître que des élèves. Le tableau suivant en fait le point:

	actants	Analyse formelle fréquence des occurrences		
Position -->		Extraphrastique	intraphrastique	interphrastique
Bful-A3- exprO- L1L2	Maître	24 fois 9 types	34 fois 10 types	43 fois 10 types
	Elèves	Néant	Néant (3 emprunts)	29 fois 5 types
Bful-A5- arit- L1L2	Maître	Néant	35 fois 9 types	230 fois 9 types
	Elèves	Néant	12 fois 4 types	58 fois 8 types

Le diagramme suivant laisse voir clairement cette différence d'utilisation des AC par matière dans les trois contextes.



3 ANALYSE DES AC

Selon la discipline, les orientations pédagogiques de l'enseignant et la participation des élèves à l'interaction en classe, les fonctions des AC ont été identifiées et classées.

3.1 Fonction des AC en expression orale 3^{ème} année

La leçon d'expression écrite en 3^{ème} année consiste dans un premier temps à faire lire un texte en langue nationale puis à le faire expliquer ou traduire phrase après phrase par les élèves. Ensuite, le maître fait lire le même texte en français, puis fait l'exercice inverse. Ce sont donc les mêmes notions qui sont transférées du fulfulde vers le français et vice-versa. C'est dans ce contexte que sont perçues les différentes fonctions de l'alternance codique fulfulde-français.

3.1.1 La fonction émulative

Parmi les AC produites par le maître, certaines concourent essentiellement à apprécier le travail des élèves. Elles sont utilisées comme un moyen d'émulation, d'encouragement. C'est le cas de la plupart des AC extraphrastiques. Elles jouent donc une fonction didactique dans la prestation interactive du maître. Ce sont des expressions comme « oui », « ok », c'est bien », c'est très bien ». La forte récurrence du mot « donc » en extraphrastique chez le maître peut être considérée comme une balise de l'interaction résumant ce qui est dit ou attirant l'attention sur ce qui suit. Il pourrait s'agir d'un marqueur de structuration du discours par exemple pour clôturer une section en fulfulde toujours suivie du français ou un retour à la L2. Mais faute d'analyse profonde, nous l'avons considérée comme ses tics langagiers.

Exemple 6 : la fonction émulative (voilà, très bien, ok, donc)

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 467.

*MTR: voilà@s xx moy janngata xx ?

%gls: voilà qui va lire ..?

(1)%ac: extra|tags|crea|MTR

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 544.

*MTR: han@i na woodí (.) donc@s Yero yahan Boobo (.) na ni no windirte .

%gls: c'est bien , donc Yero va à Bobo , voilà comment ça s'écrit .

(1)%ac: extra|tags|modi|MTR

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 695.

*MTR: [- fra] c'est bien (.) papa a piétiné bébé .

(1)%ac: extra|tags|crea|MTR

3.1.2 Les AC purement didactiques à fonction de transfert

En 3^{ème} année, dans sa prestation, le maître a utilisé des AC en intephrastique et en intraphrastique comme moyen purement didactique. En interphrastique, il s'agit des énoncés que le maître fait formuler, reformuler ou répéter par les élèves. En intraphrastique, elles occupent une fonction de transfert de type métalinguistique qui consiste à donner une unité lexicale ou un énoncé dans une langue et son équivalent dans une autre. C'est donc le passage d'une notion dans une langue Lx à son équivalent dans une langue Lx.

Exemple 7 : AC intraphrastique à fonction didactique

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 598.

*MTR: +, donc@s abbiyo wana yo [?] papa@s .

%gls: donc abbiyo n'est pas , c'est papa .

(1)%ac: intra|synt|modi|MTR

*** File "Bful-A3-exprO-L2-231111.cha": line 660.

*MTR: anhan@i noy piétiné@s windirte ?

%gls: alors comment écris-t-on piétiné ?

(1)%ac: intra|lexi|crea|MTR

On peut donc retenir que pour ce qui est de cette discipline linguistique, le maître a utilisé l'alternance codique dans un but pédagogique et que ces AC assument la fonction émulative et la fonction de transfert (métalinguistique).

3.2 Fonction des AC produites par le maître en DNL 5^{ème} année

Nous avons identifié deux grands types d'alternances chez le maître dans cette discipline ; les fonctions de contrôle de la classe et les fonctions purement didactiques.

3.2.1 Les AC de contrôle de la classe bilingue

Certaines AC sont utilisées par le maître transmettre des messages qui permettront le bon déroulement du cours. Leur contenu n'est pas forcément destiné à faire acquérir une notion, un savoir quelconque, mais permettent de guider le travail, de donner des consignes pour le bon déroulement de la leçon, ou de faire adopter une attitude, un comportement ou une action qui facilite les acquisitions. C'est une alternance de langues qui assume en partie « la fonction régulatrice ou directive » de l'interaction en classe (Christiansen :1999 :74). Ces alternances codiques sont subdivisées en AC à fonction phatique et en AC à fonction conative.

3.2.1.1 Les AC de contrôle de la communication ou à fonction phatique

Le maître alterne les codes linguistiques afin de maintenir les élèves attentifs au cours tout au long de sa prestation. Cette alternance permet également de vérifier si le contact est toujours établi ou si les élèves suivent. S'il choisit de revenir à la langue L1, c'est parce qu'il est sûr d'utiliser une langue qui est sans ambiguïté de compréhension, une langue familière au élèves et à même d'assumer cette fonction phatique, de contact ou de vérification de l'écoute des élèves, ou pour s'assurer du bon fonctionnement du contact entre lui et ses élèves. Elle peut être exprimée par des termes comme *ounhoun*, *ayo* ou *onhon* qui signifient « oui », « d'accord » ou « ok ».

Exemples 8 : AC à fonction phatique

```

431 -----
432 *** File "BFul-A5-arit-L2-231111.cha": line 1972.
433 *MTR:    [- ful] ounhoun@i noon ni yottin de x x .
434 %gls:    oui c'est comme ça termine avant de x x .
435 (1)%ac:  inter|phra|dias|MTR
417 -----
418 *** File "BFul-A5-arit-L2-231111.cha": line 1911.
```

419 *MTR: [- ful] onhōn@i donc@s (.) ujunaaji noogay prix+de+vente@s .
 420 %gls: oui , donc cent mille le prix d'achat .
 421 (1)%ac: intra|synt|reqt|MTR
 236 -----

Souvent, le maître constate que les élèves ont des difficultés pour communiquer, pour intervenir dans l'interaction sans interruption. Il fait appel à la langue qu'ils maîtrisent mieux dans l'espoir d'éviter les interruptions dans la communication. L'enseignant essaie de guider les élèves dans la poursuite de leur intervention en revenant à la langue locale comme pour rendre l'élève plus confiant. « Le recours à la langue du public par l'enseignant éviterait alors des interruptions gênantes dans le déroulement communicatif comme c'est d'ailleurs le cas dans des interactions ordinaires » (Causa : 1996 :127). C'est ce type d'AC que Moore (1996) appelle *alternance relais* ou *alternance à fonction communicative*. Tandis que Lalah (2009) les nomme *alternance comme pivot des interactions*. C'est donc une focalisation sur le contenu et sur l'objectif de maintien de la communication qui est à la base de ce type l'alternance.

3.2.1.2 Les AC à fonction conative (d'instruction)

Nous avons relevé en 5^{ème} année un type d'alternance dont la fonction est d'inciter les élèves à agir. Ce sont des phrases ou des syntagmes qui correspondent à des instructions à exécuter. Jakobson (1963 :216) évoque les six fonctions de la communication verbale parmi lesquelles la fonction conative liée à l'impératif et à l'apostrophe. « La fonction incitative (conative) se manifeste directement dans « Va ouvrir la porte » et indirectement dans « On sonne » (qui équivaut à « Va ouvrir la porte »), dont la fonction manifeste est la fonction référentielle (ou informative) » (Arcand et Bourbeau : 1995 :33). En référence donc à Jakobson (1963), nous avons appelé ce type d'alternance AC à fonction conative. Il faut noter que ce type d'alternance codique est surtout produit dans les disciplines non linguistiques (DNL), notamment pour le tracer de figures, des colonnes, les dispositions en mathématiques.

Exemple 9 : AC à fonction conative

93 -----
 94 *** File "BFul-A5-arit-L2-231111.cha": line 1625.
 95 *MTR: +, [- ful] ndaaare faa wooda .
 96 %gls: regardez bien .
 97 (1)%ac: inter|phra|inst|MTR

436 -----
 452 *** File "BFul-A5-arit-L2-231111.cha": line 1989.
 453 *MTR: [- ful] wiaaka ni koy pukkinnee ni [/] pukkinnee .
 454 %gls: on n'a pas dit comme ça , posez seulement , posez .
 455 (1)%ac: inter|phra|inst|MTR
 481 -----
 482 *** File "BFul-A5-arit-L2-231111.cha": line 2055.
 483 *MTR: +, [- ful] ta moytu toon .
 484 %gls: n'efface pas là-bas .
 485(1)%ac: inter|phra|inst|MTR

La fonction conative peut aussi être acquisitionnelle pour le savoir-faire scientifique dans la mesure où elle permet de mettre les élèves dans une bonne disposition d'écoute, dans les disciplines non linguistique, elle permet une organisation rationnelle du travail à accomplir pour acquérir la notion scientifique enseignée.

3.2.2 *Les fonctions didactiques*

Dans l'interaction en classe bilingue, les fonctions didactiques sont l'ensemble des alternances codiques produites par le maître lors de sa prestation en classe bilingue allant dans le sens de l'acquisition de la notion du jour, de l'atteinte de l'objectif spécifique de la leçon qu'il dispense. Elles permettent entre autres, d'exposer des contenus, de réguler le discours, de remédier à une difficulté d'apprentissage dans la langue cible, de procéder au transfert.

3.2.2.1 *L'AC didactique à fonction narrative ou descriptive (exposer un fait, à décrire une situation)*

L'alternance codique à fonction narrative est le retour à une langue (généralement à L1 de l'élève) qui n'est initialement pas le médium d'enseignement, pour décrire une situation, un cheminement. Au cours de la leçon d'arithmétique, le maître veut décrire une situation où un élève est allé au marché pour faire un achat ou une vente. L'objectif de la leçon est de « résoudre un problème relatif aux opérations commerciales », notamment apprendre aux élèves à calculer le prix de vente, le prix d'achat et la perte.

Dans son approche pédagogique, la leçon d'arithmétique comporte les phases suivantes ; la mise en situation, la phase concrète, la phase semi concrète et la phase abstraite. La mise en situation et la phase concrète consistent à évoquer une situation de vente ou d'achat, puis à la mimer en mettant en scène une situation de vente jouée par les élèves devant leurs camarades. Le maître commence sa mise en situation en français, puis bascule en fulfulde pour s'assurer que le mécanisme qu'il utilise ne comporte aucune difficulté de compréhension. Il produit plus de dix (10) énoncés en fulfulde avant de revenir en français. « La question de l'intercompréhension entre enseignant et élèves est tout à fait centrale. Elle constitue, du point de vue de l'enseignant, le moyen par lequel ses objectifs didactiques peuvent acquérir une certaine réalité » (Florin : 2009 :30).

3.2.2.2 L'AC de transfert d'une langue à une autre

C'est à partir de la troisième année qu'a lieu normalement le transfert de L1 vers L2 selon les indications officielles citées par Ilboudo (2010 :73). Dans cette leçon de 5^{ème} année, le type de transfert utilisé est principalement métalinguistique. Il s'exprime sous forme de définition de type mot ou expression en L1 suivi de son équivalent en L2 ou vice-versa.

Exemple 10 : AC de transfert en DNL d'une langue à une autre

1911 *MTR: [- ful] onhōn@i donc@s (.) ujunaaji noogay prix+de+vente@s .

1912 %gls: oui, donc cent mille c'est le prix d'achat.

1913 %ac: **intra**|synt|reqt|MTR

273 *** File "BFul-A5-arit-L2-231111.cha": line 1783.

274 *MTR: [- ful] prix+d'achat@s wo dume gasin ?

275 %gls: le prix d'achat c'est quoi encore ?

276 (1)%ac: **intra**|synt|reqt|MTR
337 -----

338 *** File "BFul-A5-arit-L2-231111.cha": line 1843.

339 *MTR: [- ful] ujunere o (.) quel+prix@s <moi [/] moi>[<] ?

340 %gls: mille là c'est quel prix ?

341 (1)%ac: **intra**|synt|crea|MTR

3.3 Les fonctions des AC produites par les élèves

De façon générale, les opérations discursives permettant les aller-retours entre L1 et L2 pour construire le sens en L2 ont des effets positifs sur l'acquisition, car elles exigent de la part des élèves une attention et une forte activité cognitive. Cette attention se situe « à la fois sur le niveau d'analyse qu'un apprenant applique à son savoir en L2, et sur les mécanismes de contrôle qu'il met en œuvre au cours de l'interaction » (Griggs : 1999 : 65). Ces aller-retours lors des interactions en classe bilingue remplissent diverses fonctions qui concourent à l'acquisition des savoirs.

Trois types d'alternances codiques sont produites par les élèves pendant cette leçon d'arithmétique en 5^{ème} année ; celles qui résolvent les problèmes de difficultés langagières notamment lexicales et renforcent leur compréhension, celles servant à vérifier les réponses qu'ils proposent, et enfin celles qui leurs permettent de s'entre aider.

3.3.1 Les alternances-tremplin

Au cours de la leçon d'arithmétique, le maître expose aux élèves une situation où le prix d'achat est ujunere « cinq mille ». A la ligne 1840 il demande aux élèves quel prix était « ujunere » et s'attend à ce que les élèves disent que c'est « le prix d'achat ». A la ligne 1859 un élève trouve la réponse, mais la donne d'abord en fulfulde langue source. Le maître approuve sa réponse, et demande à l'élève de le dire en français langue cible. C'est finalement à la ligne 1865 que l'élève a eu le courage de dire que c'est le prix d'achat. il a donc cherché à vérifier sa réponse dans sa langue L1. Et c'est après approbation du maître qu'il a eu le courage de donner l'équivalent en français. Le fulfulde devient ici un tremplin à la transmission de l'information en français et au renforcement de son stock lexical. Cette situation est similaire au cas d'alternances relais et tremplin exposé par Moore (1996). Le terme alternance tremplin est repris par Lalah (2009 :165) et Candau (2011 :74) pour décrire le même phénomène.

Exemple 11: alternances à fonction de tremplin

1840 *MTR: [- ful] ujunere wo dume (.) hel hani ?

.....

1859 *ELV: [- ful] keede coodiraado .

1860 %gls:l'argent de l'achat.

1861 %ac: inter|phra|modi|ELV

1862 *MTR: [- ful] keede coodiraado noy wiete e faransiire ?

1863 %gls:comment dit-on en français l'argent de l'achat?

1864 %ac: inter|phra|reqt|MTR

- 1865 *ELV: moi (.) prix d'achat .
 1866 *MTR: prix d'achat .
 1867 *MTR: [- ful] ayo ni y y (.) onhon@i .

3.3.2 Les alternances à fonction d'entraide

Notre analyse a mis en exergue des situations où les élèves eux-mêmes se viennent en aide lors des interactions en classe et viennent en aide au maître lorsqu'il se trompe. Ces AC d'entraide témoignent non seulement du dynamisme du groupe de classe, mais aussi, renforcent cette la confiance en engageant tous les élèves dans une recherche collaborative de solutions. Pour le maître qui veut que les élèves arrivent à des productions fécondes, ces AC lui favorisent le contrôle des apprentissages, ou du moins des acquisitions. « Comme le recours à L1 suffit en lui-même pour assurer l'intercompréhension entre les apprenants, ce type d'opération doit servir non seulement de stratégie de contrôle mais surtout de moyen de déclencher la production, voire l'apprentissage, de nouveaux items de L2 » (Griggs, 1999: 62). Dans un autre exemple, une élève conteste la formulation du maître et l'exprime en intraphrastique . Celui-ci reconnaît son erreur, efface ce qu'il a mis au tableau et reprend avec eux.

En somme, en expression orale 3^{ème} année, le maître a produit des AC à fonction émulative et des AC à fonction de transfert, tandis que les élèves, eux n'ont réalisé en alternant les codes dans cette DL que de simples répétitions. Par contre, en DnL, le maître a réalisé deux types formels d'AC qui rentrent dans le contrôle de la classe et deux autres types dans le cadre didactique à visée de construction de connaissances linguistiques et/ou disciplinaires. Pour le contrôle de la classe, ce sont des AC à fonction conative et des AC à fonction phatique. Dans le cadre didactique, ce sont des AC à fonction descriptive et des AC de transfert. Les élèves ont réalisé des AC de tremplin et des AC d'entraide. Ce qui amène les constats suivants:

D'abord, le transfert en troisième année, point central du système bilingue du Burkina, se résume pour ce qui est de cette discipline non linguistique en intraphrastique, à une traduction, voire une juxtaposition de la notion en fulfulde et de son équivalent en français L2. Ensuite, la spécificité des disciplines non linguistiques rend difficile le respect en 5^{ème} année de 10% de L1. Enfin, au niveau morphosémantique, certaines formulations et reformulation sont produites en une seule expression (mot phrase), qui du reste, rend complexe l'analyse formelle.

Si en expression orale, discipline linguistique de 3^{ème} année bilingue, les occurrences de l'alternance codique produite par le maître se remarquent dans tous les contextes (en extraphrastique, en intraphrastique et en interphrastique), et celles des élèves seulement en interphrastique, en

arithmétique 5^{ème} année, les alternances codiques n'ont été produites qu'en interphrastique et en intraphrastique.

Il ressort de notre analyse fonctionnelle que dans la discipline non linguistique en 5^{ème} année, l'alternance codique est plus riche qu'en discipline linguistique 3^{ème} année.

- En 5^{ème} année au niveau du maître, on note les AC de contrôle de la classe (à fonction conative et les AC à fonction phatique), et les AC purement didactiques (AC à fonction descriptive et les AC à fonction de transfert). Au niveau des élèves, ce sont essentiellement des AC d'entraide et des AC tremplin.
- En 3^{ème} année, on note aussi au niveau du maître seulement des AC de contrôle de la classe (émulative) et des AC purement linguistiques (de transfert) exprimées généralement en intraphrastique. Mais il n'y a pas d'AC à fonction narrative comme en 5^{ème} année.
- Notre hypothèse de départ est nuancée ; les formes de l'alternance codique ne dépendent pas nécessairement des fonctions assumées. Plusieurs formes peuvent assumer une même fonction, et une même forme peut aussi assumer des fonctions différentes.

Cela pourrait dépendre du rôle des interactants dans la dynamique interactionnelle de la classe, de la nature de disciplines (linguistiques et non linguistiques) ou des orientations pédagogiques (3^{ème} année destinée principalement au transfert d'apprentissages). Toute chose qui invite à étendre le champ d'analyse sur plusieurs matières et années sous forme de plan transversal et de plan longitudinal.

Des formations devraient être organisées au profit des enseignants des écoles bilingues afin de renforcer leurs capacités sur l'emploi consciente de l'alternance codique en classe dans la constructions des savoirs, en tenant compte des spécificités des disciplines linguistiques et non linguistiques. Pour la réussite du bilinguisme institutionnel de transfert opté officiellement au Burkina Faso, les aspects du transfert doivent être inclus dans ces formations.

Références bibliographiques

Anciaux Frédéric (2012), Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises, In : Véronique Rivière (ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve, pp. 97-112.

Ali-Bencherif Mohammed Zakaria (2009), L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés, Thèse de Doctorat, Université Aboubakr Belkaïd de Tlemcen (Algérie), Tlemcen.

Arcand Richard et Bourbeau Nicole (1998), *La communication efficace: De l'intention aux moyens d'expression*, Bruxelles : De Boeck et Larcier, 476 p.

- Cambrone Stella (2004), « Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? », in *AREEF* (Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français), Guadeloupe, p. 21.
- Candau Olivier Serge (2011), Les marques transcodiques, un support d'apprentissage langagier ? Mémoire de Master, Université de Grenoble III.
- Canut Cécile et Caubet Dominique (2004), *Comment les langues se mélangent, Code switching en francophonie*, Paris : L'Harmattan, 182 p.
- Castellotti V. (1997), « Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance ? », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 108, 401-410.
- Causa Maria (1996), « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, pp. 111-129.
- Christiansen Helen E. et Palani R. (1999), Le rôle de la première langue dans l'apprentissage scolaire d'une langue seconde par de jeunes enfants dans deux pays. *Cahiers du français contemporain* n° 5, 'Alternance des langues et construction de savoirs', pp. 69-81.
- Duverger Jean (2007), Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, *Tréma* n° 28, pp. 81-88.
- Gajo Laurent (2007), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* n° 28, pp.37-48.
- Griggs Peter (1999), « Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même L1 », *Cahiers du français contemporain*, 5, 'Alternance des langues et construction des savoirs', pp. 53-69.
- Gumperz John J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge : Cambridge University Press, 244 p.
- Ilboudo Paul Taryam (2010), *L'éducation bilingue au Burkina Faso, une alternative pour une éducation de base de qualité*, Tunis : ADEA, coll. « Expériences africaines et études de cas nationales », n° 11, 155 p.
- Jakobson Roman (2003), *Essais de linguistique générale : Les fondations du langage*, Paris : Minuit (1963). Paris : Minuit, collection de poche n°5, 260 p.
- Lalah Mouna (2009), « L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français », *Synergies Algérie*, n° 5, pp. 159-173.
- Lüdi Georges et Py Bernard (2003), *Être bilingue*, Berne : Peter Lang, 3e éd., 203 p.
- Mabrou Abdelouahed (2007), L'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions, 'Constellations francophones', *Publiforum* 7, consulté 07/08/2014, url: http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=67
- MacWhinney Brian (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, 3rd éd., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, , 215 p.
- Moore Danièle (1996), Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 7, pp. 95-121.
- Moore Danièle (2002), Code-switching and learning in classroom, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5-5, pp. 279-293.
- Moreau Marie-Louise (1997), *Sociolinguistique: les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 324 p.

- Poplack Shana (1988), Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste, *Langage et société*, 43, pp. 23-48.
- Poplack Shana (1981), Syntactic structure and social function of code-switching, in : R.P. Duran (ed.), *Latino discourse and communicative behavior*, New Jersey: Ablex, pp. 169-184.
- Poplack Shana (1980), « Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching », *Linguistics*, no 18, pp. 581-618.
- Sankoff David et Poplack Shana (1981) , « A formal grammar for code-switching 1 », *Papers in Linguistics*, 14-1, pp. 3-45.
- Myers-Scotton Carol (1993), *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*, Oxford : Clarendon, 285 p.
- Thiam Ndiassé (1994), « La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar : une première approche », *Langage et société*, 68, pp. 11-34.
- Zongo Bernard (1995), Propositions pour une description des structures syntaxiques de l'alternance des langues: l'exemple mooré-français, *Le Français en Afrique (ROFCAN)*, 10, pp. 129-155.