

RECHERCHES AFRICAINES

ISSN 1817 – 423X

Numéro spécial 2014

*Transferts d'apprentissages et mise en regard des
langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue
des élèves à travers les activités de classe*

Actes des Journées scientifiques internationales de
novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet
AUF et OIF



Responsable éditoriale du volume :
Colette NOYAU
Coordination du volume :
CISSÉ Ndo

Comité scientifique international du volume

Violaine BIGOT, Université Sorbonne Nouvelle, Paris
Guilhem FLORIGNY, University of Mauritius, Ile Maurice
Youssef HAIDARA, Ministère de l'Éducation Nationale, Mali
Martine KERVRAN, Ecole Supérieure du Professorat de Bretagne,
Université de Rennes
Julien KILANGA, Université d'Angers
Mohamed MILED, Université de Carthage, Tunisie
Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Vancouver, Canada
Auguste MOUSSIROU MOUYAMA, Université Omar Bongo, Gabon
Norbert NIKIÈMA, Université de Ouagadougou, Burkina Faso
Louis-Martin ONGUÉNÉ-ESSONO, Université de Yaoundé-1, Cameroun
Christiane PRÉNERON, UMR 7114 MoDyCo CNRS, Université Paris Ouest
Nanterre La Défense
Ricarda SCHNEIDER, Université Paris-3 Sorbonne Nouvelle
Marité VASSEUR, Université du Maine, Le Mans

Avant-propos

Le volume que nous présentons offre des points de vue scientifiques sur un terrain décisif pour avancer vers l'éducation universelle en Afrique : les écoles primaires bilingues. Le projet de recherche dont il est l'émanation, et dont ce volume porte le nom, s'est donné pour mission de mieux comprendre en quoi la scolarisation bilingue commençant par la langue du milieu des enfants offre des atouts pour la réussite des apprentissages, à quelles conditions elle assure cette réussite, et à quels obstacles elle doit pouvoir faire face pour que ses bénéfices soient acquis. Les conclusions de ces études diagnostiques ouvrent sur des propositions aux systèmes éducatifs pour améliorer les pratiques de classe et, pour cela, la formation des enseignants.

Une conception de l'école faisant sa place au plurilinguisme de fait des sociétés subsahariennes s'est diffusée avec l'appui de la Francophonie (OIF) depuis les années 2000, dans la plupart des pays au sud du Sahara. Les pays qui s'y sont engagés réservent le plus souvent une place dite 'expérimentale' à ces écoles bilingues, qui coexistent avec les écoles 'classiques' à français exclusif. L'éducation primaire bilingue avait déjà été mise en œuvre dès les années 70 dans certains pays (Burkina, Mali, Niger). Ce sont ces pays, les plus expérimentés dans l'enseignement bilingue au primaire, que nous rassemblons dans le présent projet, avec comme objectif principal de contribuer à la potentialisation de ces écoles bilingues et à la consolidation des acquis de ces expériences, ainsi qu'à la création des conditions pour une généralisation progressive des démarches pédagogiques tenant compte du plurilinguisme.

Deux angles de vue complémentaires sont adoptés :

- celui des *apprenants*, le plus central, à travers l'étude analytique des interactions en classe et des apprentissages permis ou freinés par les façons d'enseigner ;

- celui des *maîtres*, complémentaire du premier et tourné vers l'action, à travers l'étude analytique de leur agir professionnel relatif aux langues et de ses conséquences sur les apprentissages. On vise ainsi à identifier des moyens de renforcer chez les maîtres :

- leur conscience du plurilinguisme et de la gestion des langues par les individus plurilingues,

- leur capacité à mener une réflexion métalinguistique sur les langues en présence au bénéfice de l'enseignement explicite de ces langues et de la littéracie dans ces langues,

- leur capacité à reformuler les connaissances du monde qui font l'objet des enseignements dans divers domaines disciplinaires, dans la même langue et d'une langue à l'autre, de façon à assurer la

construction de connaissances au niveau conceptuel par les enfants, et non plus au plan purement verbal des énoncés à mémoriser.

Ces objectifs doivent pouvoir se décliner en contenus et supports des programmes de formation pédagogique initiale et continue des maîtres, à mettre entre les mains des encadreurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, directeurs d'école, professeurs d'écoles normales).

La scolarisation des enfants en contexte multilingue fait face à un multiple défi : l'enfant doit continuer à développer la langue de sa socialisation initiale tout en construisant un nouveau système linguistique qui relatera — puis se substituera à — sa L1 pour la construction des connaissances scolaires ; à travers ces langues, il doit entrer dans l'écrit et dans la littéracie ; il doit aussi être conduit à devenir un sujet plurilingue capable de gérer son plurilinguisme dans la vie sociale et professionnelle.

Si l'on part du fait que la scolarisation exclusivement effectuée dans une langue étrangère produit des blocages cognitifs et des retards (cf. les résultats du projet AUF/Campus/ACI Cognitive « Appropriation du français via la scolarisation en situation diglossique » 2001-2005), il faut outiller les maîtres pour que leurs élèves deviennent des apprenants dont l'éducation en L1 et en L2 constitue un tout cohérent, garant de l'épanouissement cognitif d'individus francophones maîtrisant pleinement leur plurilinguisme.

Les appuis principaux pour cette orientation de l'éducation au plurilinguisme relèvent de la linguistique de l'acquisition, de l'approche interactionnelle des échanges à visée didactique, de la psychologie cognitive des apprentissages et du développement linguistique, de la typologie linguistique.

Le terrain d'observation est une sélection d'écoles pratiquant un curriculum bilingue au primaire, de la première année (CP1 ou CI) à la fin du primaire, dans les pays suivants : Burkina Faso, Mali, Niger, en retenant des L1 faisant partie de celles qui ont été identifiées comme prioritaires en tant que langues transfrontalières ou numériquement importantes, et sur lesquelles porte ou a porté à l'OIF un travail d'élaboration de bi-grammaires (français-langue nationale) en vue de la formation des acteurs du terrain à la mise en relation entre L1 et L2.

Les paliers de scolarisation retenus sont les suivants :

2e année (introduction du français) ; 3^e année ; 4e année ; 6e année (fin du cycle primaire) pour le Burkina et le Mali, 1e année (introduction du français), 2e, 3e et 5e année pour le Niger (légère variation qui s'explique par les différences spécifiques dans les programmes et le moment d'introduction du français selon les pays). Comme les thèmes de recherche ne sont pas avant tout dépendants de la dimension longitudinale, l'important est de s'ajuster de façon pertinente aux situations de chaque pays. En effet, les paliers considérés diffèrent légèrement selon les pays, compte tenu de l'année d'introduction du français. Comme il ne s'agit pas d'une étude comparative

d'évaluation du rendement des systèmes bilingues, mais d'une étude de nature qualitative, une certaine diversité pour s'adapter aux réalités locales n'est pas un obstacle. En effet elle veut accéder à des pratiques, des processus, des phénomènes de traitement des 2 langues en présence pour mieux cerner les fonctionnements cognitifs sollicités par les enseignements de et en L1 et L2, et retenir ceux qui puissent faire progresser les apprentissages.

Les enquêtes dans les écoles ont permis de rassembler des matériaux multimédia, base des analyses présentées :

- enregistrements audio-visuels de séquences de classe de et en L1, de et en L2 à différents paliers du primaire, et à des moments successifs pour les mêmes classes (2 visites par an ; suivi sur la 2e année des mêmes classes) ;
- enregistrements sonores de discussions de groupe ou individuelles avec les maîtres des classes et écoles observées et des encadreurs pédagogiques ;
- productions orales et écrites des élèves ;
- documents pédagogiques et fiches de préparation des leçons observées.
- photos de classe (traces au tableau, dans les cahiers ou sur les ardoises, actions dans la classe).

La mise en forme des données en vue d'exploitations comparatives et la constitution d'une base de données numériques mutualisée propre au projet, ont été effectuées avec le concours du laboratoire 'Modèles, Dynamiques, Corpus' (UMR 7114 MoDyCo, Université Paris Ouest Nanterre La Défense), qui a assuré la formation technique des chercheurs impliqués.

Les méthodes d'analyse des données utilisées sont les suivantes :

- Analyse linguistique du travail sur la langue et les langues dans diverses séquences de classe, de langage et d'autres matières ou domaines, en tenant compte de la dimension interactionnelle ;
- Evaluation qualitative de ce qui est acquis par les élèves en L1 et en français dans des domaines clé (représentation des événements -> verbes ; représentation des entités (SN et détermination) ; cohésion et complexité syntaxique (subordination, connecteurs), pour effectuer leurs apprentissages dans ces langues, toutes les langues sélectionnées ayant fait l'objet de descriptions comparatives avec le français en vue des bi-grammaires d'apprentissage (OIF) ;
- Etudes sur les activités métalinguistiques en L1 et en L2 : réflexions sur la langue, description de règles ou de faits linguistiques, appel à l'observation et à la réflexion inductive chez les élèves, comparaisons L1-L2 occasionnelles ou systématisées, tout cela évolue au fil des années de scolarisation et de la maturation cognitive des enfants : comment s'y prennent les maîtres, eux-mêmes souvent dotés d'une culture métalinguistique très limitée en L1 et aussi en français ?
- Etudes sur le rôle des reformulations dans les activités de classe et la

capacité de reformulation des locuteurs par eux-mêmes ou par l'interlocuteur, dans la même langue ou entre les langues en présence, chez les élèves d'une part, et de l'autre chez les maîtres.

Des comparaisons pluridimensionnelles ont été conduites :

- entre paliers de scolarisation pour l'appropriation de la L1 et du français ;
- entre L1 et français L2 comme objets d'enseignement ;
- entre différentes L1 retenues comme médium d'enseignement : les langues choisies appartiennent toutes à l'inventaire des langues transfrontalières identifiées pour l'élaboration de grammaires d'apprentissage (OIF, ACALAN, ...) : fulfulde, mooré (Burkina), hausa (Niger), manden (Burkina, Mali), songhay-zarma (Niger, Mali), mais sont outillées à des degrés divers, et l'accès à des manuels et matériaux écrits dans ces langues est variable : avec quelles conséquences sur les pratiques de classe et donc les apprentissages ?
- entre enseignements effectués en L1 et en L2 pour les mêmes domaines (langue, mathématiques, sciences) ;
- entre les approches pédagogiques et les conduites de classe pour un même palier ou domaine d'enseignement dans les différents contextes scolaires nationaux, compte tenu des programmes et conditions qui varient de pays à pays.

Les corpus multimédia recueillis constituent une vaste base de données qui permettra encore des approfondissements et seront mises à disposition de communautés plus vastes de chercheurs et spécialistes de l'éducation sur des sites d'accueil. Plusieurs thèses en cours ou en voie d'achèvement ont été préparées dans le cadre de ce projet, d'autres suivront.

Le projet s'est donné un site dédié, qui peut être visité, et dont une partie réservée contient la totalité des matériaux recueillis. On y accède via le lien : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

Les chercheurs du projet tiennent pour finir à remercier les institutions qui ont rendu possible leur travail :

- l'Agence Universitaire pour la Francophonie, qui a lancé en 2009 un appel à projets via son pôle 'Didactique', qui a déclenché la conception de ce projet ;
- l'Organisation Internationale de la Francophonie, qui via ses directions 'Education et Formation', puis 'Langue Française et Diversité Linguistique', a soutenu sans faille sa réalisation, en le mettant en lien avec l'Initiative ELAN 'Ecole et Langues en Afrique' installée en 2012 (cf. le site ELAN : <http://www.elan-afrique.org>)

ainsi que

- les Ministères de l'Education des trois pays dont les écoles ont fait l'objet de nos enquêtes : le Burkina Faso, le Mali, le Niger, pour la confiance accordée aux équipes et la facilitation des contacts avec le terrain ;

- le laboratoire MoDyCo de Paris Ouest Nanterre qui a assuré la formation technologique de tous les chercheurs impliqués et offert l'hébergement du site dédié au projet.

Enfin, nous remercions particulièrement les maîtres des classes dans lesquelles les chercheurs ont effectué leurs observations pour leur confiance, et l'expression sincère de leurs vécus, leurs besoins, leurs façons de faire, leurs espoirs en l'éducation.

Nous espérons restituer à tous ceux que nous remercions des éléments utiles et pertinents pour la progression d'une éducation bilingue réussie, qui permette d'avancer vers l'éducation universelle. Cette restitution prendra la forme au début 2015 d'un opuscule destiné aux enseignants et à leurs encadreurs de terrain, consignait les meilleures pratiques du transfert dans les classes bilingues méritant d'être diffusées et maîtrisées par tous, tant il est vrai que la scolarisation initiale dans la langue de l'enfant promeut des individus maîtrisant leur bilinguisme, et de plus est en mesure de faire gagner du temps pour l'entrée efficace dans la scolarisation en français langue officielle.

Colette Noyau (France),
porteur du projet « Transferts d'apprentissage »
Alou Keita (Burkina Faso),
Christophe Parisse (France),
Ndo Cissé (Mali),
Maman Mallam Garba (Niger),
responsables des équipes nationales du projet

Site du projet :
<http://modyco.inist.fr/transferts/>

SOMMAIRE DU VOLUME

Avant-propos	7
Parisse, Christophe : <i>Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues</i>	15
Partie I :	29
Reformulations et transfert dans les interactions en classe	
Maiga, Abdoul Kadri Idrissa (Mali) : <i>Transferts d'apprentissage entre L1 et L2 à travers les reformulations du maître : la grammaire dans une école bilingue songhay- français</i>	31
Younssa, Alzouma (Niger) : <i>Les pratiques de reformulation en zarma chez les maîtres de l'enseignement bilingue</i>	47
Keita, Alou (Burkina Faso) : <i>Enseignement et apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 dans les écoles bilingues : savoirs déclaratifs, pratiques de classe et transfert de connaissances</i>	65
Guiré, Inoussa (Burkina Faso) : <i>L'alternance codique français-fulfulde en classe bilingue : expression orale 3e année, mathématiques 5e année</i>	91
Partie II :	113
Transfert et apprentissage de la grammaire des langues	
Nikiéma, Norbert (Burkina Faso) : <i>La bigrammaire mooré-français pour le transfert de l'apprentissage grammatical de L1 à L2</i>	115
Partie III :	133
Apprentissages des domaines scientifiques et transfert	
Diallo, Issa (Burkina Faso) : <i>Le transfert des acquis en géométrie de L1 à L2 dans les écoles bilingues du Burkina Faso : le cas du carré et du rectangle</i>	135
Lingani, Omar (Burkina Faso) : <i>Analyse interactionnelle et didactique de séquences de classe en mathématiques : la résolution de problèmes</i>	149
Noyau, Colette (France) : <i>Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation</i>	169
Partie IV :	199
Apprentissage de l'écrit et transfert	
Nikiéma, Norbert (Burkina Faso) : <i>Capacité de réflexion grammaticale et transfert de connaissances de la L1 à la L2 de scolarisation: expérience, défis et perspectives dans le cadre de la méthode ALFAA au Burkina Faso</i>	201
Cissé, Ndo (Mali) : <i>Le transfert de l'écrit en contexte d'enseignement bilingue au Mali</i>	215
Nounta, Zakaria (Mali) : <i>Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2me année fondamentale</i>	235
Noyau, Colette (France) : Postface	257

Méthodologie de corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues

Christophe PARISSE

MoDyCo - INSERM, CNRS, Université Paris Ouest Nanterre la Défense

Introduction

L'apprentissage et l'enseignement scolaire d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, se déroulent dans un contexte langagier très riche : l'école et en particulier la salle de classe. On y trouve bien sûr les élèves, l'enseignant, mais aussi un environnement : la situation de la classe, le nombre d'élèves, et le matériel pédagogique à disposition des enfants.

Décrire toute cette situation scolaire peut se faire à travers la simple analyse directe du déroulement de la classe, ou à travers une retranscription et une analyse fine de ce qui est dit, qu'on peut obtenir par exemple à l'aide d'un enregistrement sonore. Néanmoins, quelle que soit l'indéniable qualité des nombreuses études qui ont été menées de cette manière, il est possible aujourd'hui d'aller encore plus loin, dans l'analyse comme dans la retransmission fidèle du travail fait à l'école bilingue.

Ceci peut se faire grâce à l'usage du film et en particulier de la vidéo. Aujourd'hui, et les technologies ne font que s'améliorer pour rendre les choses de plus en plus faciles, il est possible d'enregistrer à l'aide d'une caméra numérique, ou même d'un téléphone de bonne qualité, et d'obtenir instantanément ou presque un film disponible sur ordinateur pour le travail scientifique. Cet usage du film permet un travail nouveau qui restait difficile autrefois. Veut-on par exemple tenir compte des hésitations des élèves, de la manière dont ils s'expriment devant le tableau, de la manière dont l'enseignant s'adresse à eux, compter le nombre d'élèves qui essaient de répondre en même temps à une question, apprécier les gestes des enseignants et des élèves, tout ceci ne peut se faire sans un accès à l'image qu'offre le film. De plus l'usage du film améliore le travail sur le son : on peut être sûr de savoir qui parle, on peut s'aider dans la transcription des gestes co-verbaux ou de la forme d'articulation de la bouche. Dans de nombreux contextes, l'image permettra de plus facilement deviner ou contrôler ce qui est parfois difficile à entendre.

Ainsi, aujourd'hui, les corpus de langage ne sont pas uniquement constitués de textes écrits ou de transcription de ce qui est dit. Tous les corpus, en particulier les corpus oraux, mais aussi les corpus écrits, sont accompagnés de données d'une très grande variété qui sont nécessaires pour l'étude de ces

corpus. Par exemple, pour un corpus de langage oral, on pourra avoir une transcription phonologique, phonétique, un enregistrement sonore et/ou vidéo, une description de la situation, des éléments d'analyse linguistique, des données accompagnant le recueil et les travaux (photos, documents papiers, etc.).

L'utilisation de média électronique et de transcription langagière permet aussi une diffusion et une mise en commun des différentes sources scientifiques. En effet, le coût de la transcription complète d'un corpus est très important. On considère ainsi qu'il faut entre 30 et 60 heures de travail pour transcrire une heure de corpus (le nombre d'heures variant de façon importante selon la nature des informations codées et la densité sonore du corpus). Il faut ajouter les besoins nécessaires pour le recueil des données, qui peut être coûteux lorsqu'il nécessite un important travail de terrain. Pour un corpus comme PFC (Phonologie du Français Contemporain : Laks, Durand, et Lyche, 2009) on arrive ainsi à un euro du mot, ce qui pour des corpus de taille importante (50 000 mots pour un corpus standard, 1 million de mots pour un gros corpus), représente de très grosses sommes. Il faut donc absolument partager ces données pour gérer au mieux l'argent de la recherche.

Enfin, le partage de corpus permet aussi des travaux scientifiques impossibles à réaliser à l'aide d'un seul corpus. Par exemple, toutes les études d'ampleur importante portant sur la typologie des langues ne peuvent se faire sans un partage de données très variées (Evans et Levinson, 2009). Egalement, en dehors de ses avantages scientifiques, l'usage du film offre une mémoire de la culture qui est sauvegardée dans le support numérique. Il permet la diffusion à un large public, scientifique, enseignant, ou autre. On peut donc accéder, au-delà du travail scientifique, à une dimension pédagogique et culturelle.

Le recueil, la diffusion et l'utilisation des corpus

Il existe à travers le monde de nombreux centres historiques de recueil et de diffusion de corpus. L'un d'eux, dont nous nous sommes inspirés et donc nous avons utilisé les outils pour le projet Transferts, est le projet CHILDES. Il s'agit d'un projet américain, porté par l'université de Carnegie Mellon à Pittsburgh. CHILDES (Child Language Data Exchange System, voir <http://childes.psy.cmu.edu>) est un système d'échange et de description du langage de l'enfant mis sur pied en 1984 par Brian MacWhinney et Catherine Snow (Université Carnegie Mellon de Pittsburgh, USA). Ce projet vise à stocker, sauvegarder et diffuser des corpus à but scientifique portant sur l'acquisition du langage, en langue première comme en langue seconde, et

ceci dans toutes les langues (plus de 130 corpus correspondant à plus de 30 langues). Une des originalités de ce projet est que comme il porte en particulier sur l'étude des très jeunes enfants, l'usage de l'enregistrement audio d'abord puis de la vidéo s'est généralisé depuis de nombreuses années.

La difficulté de la transcription

L'étude du langage du jeune enfant permet particulièrement bien de se rendre compte de la subjectivité de toute situation langagière (Morgenstern & Parisse, 2007). En effet lorsque les enfants disent leurs premiers mots, il est souvent difficile de les comprendre hors de leur contexte de production. La situation permet de deviner ce que l'enfant cherche à dire, même si l'enfant ne prononce pas encore correctement ou complètement ce qu'il produit. Cette difficulté pour l'interlocuteur de l'enfant est la même que pour le linguiste qui étudie le langage de l'enfant. Le linguiste doit lui aussi utiliser le contexte ou tout autre connaissance pour décrypter ce que l'enfant dit.

Ces difficultés sont les mêmes pour la compréhension de plus grands enfants ainsi que d'adultes, même si les cas de grande difficulté de compréhension sont plus rares. Dans le contexte d'une classe, ceci est particulièrement vrai. Sans savoir exactement ce qui se passe dans une classe, à quel moment on en est d'une leçon, quel est le thème enseigné ou même de quel élève il s'agit, la compréhension et donc l'analyse qui suit peuvent être difficiles.

Comme il n'est pas toujours possible d'être présent le jour de l'enregistrement, ou comme on ne peut pas tout noter et tout remarquer lors de la collecte de données, l'utilisation de la vidéo est indispensable, et ce principe a été largement utilisé pour le projet Transferts. Le détail de la procédure de recueil et de codage est présenté ci-dessous.

Diffusion des corpus

La diffusion des corpus est rendue aisée grâce au stockage des données numériques. Non seulement il est possible de télécharger à distance des transcriptions ou des vidéos, mais aussi il est possible de visualiser en direct, à travers Internet, une transcription et la vidéo associée.

La diffusion des corpus impose une standardisation des formats et de la nature des transcriptions. Cette standardisation permet la réutilisation des corpus avec d'autres outils et par d'autres personnes. Elle permet aussi leur visualisation sur le site.

Enfin elle permet d'utiliser des outils sur une transcription, sur un ensemble de transcriptions, sur un corpus complet ou même sur l'ensemble des corpus.

Les exemples d'outils sont très nombreux. Les plus courants sont les suivants :

- Recherche de mots, de suites de mots, ou de motifs quelconque dans les corpus. Les versions avancées des outils de recherche permettent de limiter la recherche à certains types de locuteurs, certains champs linguistiques, etc.
- Création du lexique de toute une transcription, tout un corpus, pour un locuteur, pour un ensemble de locuteurs, pour une langue, etc. On pourra faire des recherches sur ce lexique, l'éditer, l'imprimer.
- Traitements du son par l'intermédiaire d'outils spécifiques comme Praat (2001, 2014), Winpitch (Martin, 2014). Ces outils permettent de réaliser de l'analyse très fine du signal sonore (spectrogrammes, formants, analyse du pitch, traitements du signal, etc.).
- Traitements textométriques de l'ensemble d'un corpus ou sous-corpus avec des outils comme TXM (Heiden, 2014 ; Heiden & al., 2010) ou Le Trameur (Fleury, 2014 ; Fleury & Zimina, 2014). Ces outils permettent des traitements syntaxiques, une analyse statistique de l'ensemble des corpus, de tous les usages de tous les mots. On peut par exemple mettre en valeur l'importance d'un usage par rapport à un autre, suivre l'évolution des usages au cours du temps. Ces logiciels disposent d'importantes possibilités de visualisation des données.

Application au projet Transferts d'apprentissage

Outils vidéo et audio

L'ensemble des recueils de données du projet Transferts a été réalisé avec des caméras numériques Canon permettant de stocker plusieurs heures de film sur un support mémoire SDHC. La principale difficulté technique est celle de l'autonomie limitée des caméras, liée aux limites de capacité des batteries. La réalisation d'un tournage de plus d'une heure nécessite plusieurs batteries ou un accès à l'électricité sur secteur. Dans ces conditions et en fonction du nombre limité de caméras (une par pays) que pouvait financer le projet, l'utilisation de moyens complémentaires appartenant à chaque pays a été parfois nécessaire. Autant que possible, les enregistrements vidéo ont été doublés en audio pour garantir la qualité du son. Dans la pratique, la qualité de micro des caméras modernes et l'aide donnée par le support de l'image ont permis de ne pas rendre l'exploitation de l'audio nécessaire pendant le projet.

Chaque enregistrement vidéo est stocké dans sa qualité originale (format MTS MPEG2 pour nos caméras) pour conservation sur ordinateur. Ensuite les enregistrements sont convertis (utilisation du logiciel Emicsoft) dans un format numérique compatible avec leur utilisation dans un logiciel de transcription. Les formats Quicktime MOV et MP4 H264/AAC sont deux des choix qui ont été utilisés. Les films peuvent être disponibles en deux formats, un grand format haute qualité pour la diffusion en public et un petit format basse qualité pour l'utilisation sur un ordinateur personnel pour la transcription.

Les films ont parfois fait l'objet de montage (utilisation du logiciel Emicsoft) pour rassembler des séances de classe qui peuvent avoir été dispersées sur plusieurs enregistrements selon les contraintes effectives des enseignants qui ont été filmés. Une description exhaustive des médias a été réalisée. Cette description porte sur les films montés qui sont utilisés pour l'étude mais conserve la référence aux films originaux. Les descriptions contiennent les champs qui permettent d'identifier les données (noms physiques des films) et les champs suivants : Pays, Date, Localité, Langue 1, Type, Année de scolarité, Langue d'enseignement, Durée, Matière/Domaine, Activité.

Outils de transcription

La transcription d'un enregistrement vidéo ou audio peut s'accompagner aujourd'hui d'un alignement parfait avec le média. Ceci veut dire qu'à tout énoncé de la transcription correspond un moment précis dans le média sonore ou visuel. Ce point est repéré par le logiciel et peut être joué instantanément à tout moment. Les transcriptions et les alignements sont aussi précis qu'on le désire. Il est possible de faire des retours en arrière, de réécouter, de découper. Les transcriptions peuvent être modifiées autant que l'on désire. Enfin il est possible de les transmettre et de les corriger aisément à plusieurs.

L'outil de transcription qui a été choisi est CLAN (Computerized Language Analysis : MacWhinney, 2014), celui du projet CHILDES (MacWhinney, 2000). Il présente, par rapport à d'autres outils, l'avantage de permettre une utilisation scientifique directe des transcriptions. Il représente aussi un standard connu et reconnu dans le domaine des corpus.

La transcription dans CLAN exige de respecter les conventions de transcription correspondant au format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts). L'avantage du respect de ces conventions, en dehors des possibilités de partage de données qui sont alors offertes, est de rendre les données compatibles avec l'utilisation des outils de CLAN (voir ci-dessous).

Principes de base

CLAN divise les données transcrites en trois niveaux. Chaque niveau correspond à un caractère de début de ligne différent dans un fichier de transcription. Chacun des caractères de tête de ligne est suivi d'un mot clé qui décrit la nature de la ligne transcrite. Enfin, après ce mot qui se termine par le signe « : » suit la transcription ou le codage des données transcrites.

- Lignes commençant par « @ » : données descriptives de l'ensemble d'un fichier ou d'une sous-partie du fichier.
- Lignes commençant par « * » : transcription orthographique. Chaque ligne correspond à un énoncé.
- Lignes commençant par « % » : codage complémentaire de la transcription orthographique.

Exemple d'extrait d'une transcription (leçon en langue première – songhay – cours de lecture, classe de deuxième année)

@Begin

@Languages: son. fra

@Participants: ELV Child, MTR Teacher, ELV-MTR Group

@ID: son. fra|video-première-sortie-gao-bon-format|ELV||||Child|||

@ID: son. fra|video-première-sortie-gao-bon-format|MTR||||Teacher|||

@ID: son. fra|video-première-sortie-gao-bon-format|ELV-MTR||||Group|||

@Media: Mson-A2-lec-L1-171011. video

@G: Debut

...

*ELV: ka senni hantumanta yan caw kan ga waani waani

%gls: lecture de syllabes hétérogènes

*MTR: may no ma kaa ka caw ya ne ?

%gls: qui va lire?

*ELV: agay agay

%gls: moi moi

*MTR: he@i wa kay ay ga sintin war se wa haɲa jer!

%gls: hé! arrêtez je vais commencer la lecture

*MTR: a a a

*ELV: a a a

*MTR: ne na na.

*ELV: ne na na.

*MTR: e ne nee.

*ELV: e ne nee

*MTR: o no na.

*ELV: o no na

...

@End

On voit dans cet exemple des lignes commençant par « @ » qui désignent l'ensemble du fichier. Par exemple, la première ligne @ID décrit les caractéristiques de l'interlocuteur correspondant à un élève. La ligne @Media donne le nom du fichier vidéo associé à la transcription.

Les lignes commençant par des « * » désignent les interlocuteurs de cette session : le maître « *MTR » et un élève « *ELV ». Les transcriptions sont dans la convention orthographique standard du songhay.

Enfin les lignes commençant par des « %gls » sont des éléments complémentaires des lignes « * » qui les précèdent. Elles contiennent ici la glose en français.

Exemple d'extrait d'une transcription (leçon en langue seconde – Fulfude langue première – cours d'arithmétique, classe de cinquième année)

*MTR: +, soulève jusqu'ici (.) viens par là [/] viens par là .

*MTR: [- ful] ga .

%gls: ici.

%ac: inter|phra|crea|MTR

*MTR: +, voilà .

*ELV: deux mille +//.

%act: l'élève vient au tableau et écrit en chiffres deux mille.

*MTR: deux mille francs (.) mais tu as fait comment (.) tu as dit mille plus mille non .

*MTR: +, donc ça fait deux mille c'est bien .

*MTR: ok (.) ceux qui ont trouvé (.) montrez .

*ELV: 0 .

%xpnt: les élèves soulèvent leurs brouillons et présentent au maître leurs travaux.

*MTR: +, ok (.) montrez tout simplement .

*MTR: +, un deux trois quatre +...

%com: MTR compte le nombre de ceux qui ont trouvé.

On voit dans ce nouvel exemple une variété plus importante de codages secondaires. On retrouve l'exemple de la glose (%gls) mais on trouve aussi un codage des alternances codiques (%ac). Cet élément est spécifique du projet Transferts (voir ci-dessous). On voit un exemple de « %act » qui correspond à une description de l'action en cours, un exemple de « %xpnt » qui permet de décrire les pointages effectués, et un exemple de « %com » qui permet d'ajouter des commentaires libres.

Les codes de transcription de CHAT permettent un codage complet de toute une série de détails linguistiques. Le codage est décrit de manière exhaustive dans la documentation de CHILDES. Un complément de description des conventions spécifiques du projet Transferts est disponible à l'adresse Internet <http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/conventions-transferts.pdf>

Les principaux éléments de codage sont les énoncés, la manière dont ils peuvent être interrompus ou commencés. On peut coder les citations, les indications de mots incompréhensibles ou que l'on ne peut pas transcrire, les éléments phonétiques, les intonations, les mots composés, les élisions, les reprises, les pauses, etc.

Ajustements spécifiques du projet Transferts

Dans le cadre du projet Transferts, certains des éléments qui figurent dans les possibilités du système CHILDES ont été ajustés pour les besoins du projet. Nous avons en particulier utilisé les possibilités de codage multilingue. Il est en effet possible d'indiquer de manière précise dans quelle langue chaque mot est produit.

Le codage de la langue commence par la description des langues « un » et « deux » qui sont utilisées dans le document. Par exemple, on a :

@Languages: fra, ful

qui indique le français (fra) en langue « un » et le fulfulde (ful) en langue « deux ». Attention, il ne s'agit pas du français langue première (c'est-à-dire langue nationale) mais du français langue principale de l'enregistrement. Ici c'est tout à fait normal car la session est une session de géométrie de cinquième année au Burkina-Faso, année durant laquelle la proportion de

français dans l'enseignement est nettement plus importante que la proportion de fulfulde (langue nationale des enfants).

Inversement on trouvera dans une leçon de grammaire de deuxième année au Mali :

@Languages: son, fra

qui indique le songhay (son) en langue « un » et le français (fra) en langue « deux ».

Dans le codage de CLAN, on considérera alors que tous les énoncés qui sont codés sans indication supplémentaire sont des énoncés dans la langue « un ». Si un mot de l'énoncé n'est pas en langue « un » mais en langue « deux », on indiquera le mot en question par le suffixe « @s ».

@Languages: fra, ful

*MTR: vingt+mille+francs foti@s ?

%gls: vingt mille francs égale combien?

Ici dans cet exemple, foti n'est pas en français mais en fulfulde et donc est indiqué par « @s » : foti@s.

Pour les énoncés qui ne seraient pas en langue « un », on pourra indiquer quelle est la langue de l'énoncé pour ne pas utiliser @s sur tous les mots. Par exemple :

@Languages: fra, ful

*ELV: moi [/] moi monsieur [=! par quelques élèves] .

*ELV: carré .

*MTR: [- ful] njaaeeefi carré@s wiete ?

%gls: est-ce que les largeurs se dit carré?

%ac: inter|phra|suit|req|MTR

%com: MTR contredit la réponse de l'élève.

*ELV: moi [/] moi monsieur [=! par quelques élèves] .

L'énoncé du maître (*MTR) est presque complètement en fulfulde et c'est indiqué par « [- ful] » en début d'énoncé. Enfin, un des mots de cet énoncé (carré) n'est pas en fulfulde et donc cette exception s'indique avec un « @s ». Ce codage peut paraître complexe mais il comprend plusieurs avantages. Dans les cas d'ambiguïté (et notamment pour les mots d'emprunt) on indiquera de manière explicite la langue. De ce fait, le codage pourra être

évalué et prêter à discussion. Par ailleurs, il est possible lors de l'utilisation des outils (voir ci-dessous) de préciser la langue. On pourra ainsi constituer un lexique complet d'une langue particulière, ou faire des recherches sur tous les mots d'une langue précise.

Conventions de transcription spécifiques du projet Transferts

Pour le projet Transferts, comme pour tout autre projet de linguistique, il est possible d'utiliser le logiciel de transcription pour faciliter l'analyse des corpus. Ceci peut se faire en exploitant les possibilités des codages des lignes secondaires et des outils d'interrogation de corpus. Ainsi dans l'exemple ci-dessus, on trouve un exemple de codage spécifique qui concerne l'alternance codique (cf. contribution d'Inoussa Guiré dans ce volume).

%ac: inter|phra|suit|MTR

1. « inter » correspond à interphrastique, selon la typologie de Poplack (1980). Dans cette position on peut aussi coder « intra » (intraphrastique) et « extra » (extraphrastique)
2. « phra » correspond à la nature de l'élément inséré : « phra » pour phrase, « synt » pour syntagme, « lexi » pour élément lexical
3. « suit » correspond à la formulation de l'énoncé. De nombreuses situations sont possibles ici, comme « suit » pour appartient à une succession d'alternances codiques, « crea » pour formulation à l'initiative du locuteur, « imit » pour reprise par imitation d'un interlocuteur, « modi » reprise du tour précédent avec modification de la forme produite, etc.
4. « MTR » indique la personne qui produit l'alternance codique : « MTR » pour maître, « ELV » pour élève.

L'utilisation de codes variés dans chacune des quatre positions permettra de faire la liste des éléments codés ou de faire des requêtes sur une partie ou sur l'ensemble du corpus.

Dans un autre exemple ci-dessous, on utilisera les lignes %m pour coder les phénomènes métalangagiers (cf. contribution de Zakaria Nounta dans ce volume).

*MTR: mayno ma hin ka har ir se koyraboro cennira ?

%gls: qui peut le traduire en songhay?

%m: **MEQ MGI MTC**

*ELV: madame agay madame agay madame agay!

%gls: moi madame moi madame moi madame

%m: **GEAS GGIS GTRS**

Dans les deux exemples ci-dessus, le codage des transcriptions est réalisé en contexte. Il est possible de contrôler l'image et le son et garantir que le

codage fait sera précis et exact. Une fois codés de cette manière, tous les éléments pourront être récupérés en une seule opération (voir ci-dessous) et intégrés dans un traitement de texte ou un tableur.

Outils de traitement des corpus

Un des buts de CLAN, en dehors de la transcription des textes, est de permettre l'exploitation scientifique des corpus. Pour cela, CLAN dispose d'un ensemble de commandes permettant l'édition des corpus, comme le remplacement d'un mot par un autre, la recherche de tous les mots inconnus (ce qui permet de repérer les hapax et les fautes de frappe), la suppression de certaines lignes secondaires, le codage rapide de certaines lignes en fonction d'un vocabulaire précis.

En dehors des commandes d'édition, CLAN dispose de deux commandes permettant une analyse des corpus. La première commande, **FREQ**, permet de récupérer automatiquement le lexique intégral d'un corpus avec le nombre d'apparitions de chaque mot (d'où le nom de **FREQ** pour « fréquence »). On peut limiter cette recherche de lexique à un certain locuteur, à certains fichiers, à certains motifs. On peut aussi n'extraire les listes de fréquences que pour certains codages secondaires. Ainsi, en utilisant les codages complémentaires ci-dessus, on peut extraire tous les codages métalinguistiques pour le maître, pour l'élève, etc. On peut limiter cette recherche aux énoncés d'une certaine longueur, d'une certaine langue, etc. Les résultats de cette commande peuvent être intégrés dans un traitement de texte ou dans un tableur.

Extrait d'une sortie de la commande **FREQ** pour une transcription de calcul en première année pour la langue nationale fulfulde :

```
2 sukaabe@s:ful
5 ta@s:ful
3 tableau@s:fra
6 tablo@s:ful
1 tan@s:ful
45 tati@s:ful
1 timmina@s:ful
1 timminta@s:ful
1 timmore@s:ful
3 tinna@s:ful
5 to@s:ful
```

Exemple de sortie graphique du logiciel CLAN

La deuxième commande, COMBO, permet de rechercher des motifs sur tout un ensemble de fichiers. Cette commande permet d'afficher les lignes résultats ainsi que plusieurs lignes autour si nécessaire. Il est possible de rechercher des mots complets, des parties de mots, des suites de plusieurs mots, etc. Par exemple, pour le même enregistrement que pour l'exemple précédent, on cherche le mot « tableau ». Le résultat se présente ainsi :

```

From file <Bful-A1-calc-L1-211111.cha>
-----
*** File "Bful-A1-calc-L1-211111.cha": line 1146.
*MTR: [- fra] au (1)tableau .
-----
*** File "Bful-A1-calc-L1-211111.cha": line 1172.
*MTR: [- fra] Mousa [/] Hamma Mousa (.) au (1)tableau <jannginoowo@s> [<] .
-----
*** File "Bful-A1-calc-L1-211111.cha": line 1892.
*MTR: +, njehe njoodowe (.) waardo ga fu m(i) wi'ay mo o wara (1)tableau@s
      +...
Strings matched 3 times

```

Exemple de sortie graphique du logiciel CLAN

On peut voir qu'effectivement le mot tableau apparaît trois fois, à chaque fois prononcé par le maître, et une fois dans une alternance codique. Les deux commandes FREQ et COMBO permettent de récupérer rapidement les résultats nécessaires à un travail scientifique de qualité.

Exemple d'utilisation

Dans les deux exemples de codage présentés ci-dessus, l'alternance codique et le métalangage, il est nécessaire d'étudier en détail tous les codages réalisés puis de démontrer, autant que possible, l'existence de différences entre telle et telle population, ou telle et telle situation.

Par exemple, on va vouloir savoir si l'on trouve plus d'alternances codiques chez les enseignants que chez les élèves, et comment leur utilisation change avec la situation (par exemple selon la discipline enseignée) ou selon l'année scolaire (les élèves débutants produisent peut-être plus d'alternances que les élèves confirmés).

Pour opposer enseignants et élèves, il suffit d'utiliser une fois la commande **FREQ** pour toutes les alternances qui ont le codage « MTR » et une fois la même commande mais pour les alternances qui ont le codage « ELT ». On obtiendra deux listes d'occurrences, que l'on pourra compter (le logiciel le fait automatiquement) ou qu'on l'on pourra présenter sur deux colonnes de tableau dans un fichier Microsoft® Excel.

Si l'on veut observer l'évolution des alternances codiques en fonction des années scolaires, on pourra lancer la commande **FREQ** séparément pour les transcriptions des séquences de première année, puis de deuxième année, et ainsi de suite. Ou on pourra tirer parti du fait que la commande **FREQ** peut produire des statistiques, soit globales sur l'ensemble des fichiers que l'on lui donne en paramètres, soit fichier par fichier directement. Cette forme fichier par fichier peut être, encore une fois, directement insérée dans un fichier Microsoft® Excel.

On pourra aussi croiser les recherches. Par exemple on pourra chercher tous les cas où on a un codage d'alternance interphrastique (code « inter ») dans lesquels il y a une création (code « crea ») ou une modification (code « modi »). Pour cela il faut chercher tous les codes « inter » suivis du code « crea » (sans que les codes soient contigus), ou suivis du code « modi ». Cette recherche de deux (ou plus) éléments non contigus fait partie des possibilités de **CLAN**. Les possibilités dans ce domaine sont presque infinies et peuvent couvrir de nombreuses questions de recherche.

Conclusion

Dans les projets récents de linguistique, il est devenu indispensable de disposer de corpus pour pouvoir présenter de manière explicite les faits linguistiques et démontrer les résultats que l'on défend. Pour cela, il faut recueillir avec soin les données, les transcrire, les analyser, mais aussi les stocker de manière partageable et pérenne. Sinon, comment un résultat pourrait être vérifié par la suite, ou même amélioré au cas où.

Egalement, la conservation des corpus permet leur réutilisation pour des recherches futures. L'investissement du projet Transferts est en effet trop précieux pour être dispersé sans une bonne conservation des données.

Pour cela, en dehors du stockage sur notre site, de l'utilisation d'outils permettant le partage et l'étude qualitative précise, nous envisageons de conserver les données dans les instituts des différents pays impliqués, comme par exemple le service Ortolang pour la partie française, ainsi que dans les sites des institutions qui ont financé le projet (AUF, OIF).

Toutes ces conditions, qualité du recueil de données, qualité des outils et des études, qualité de la diffusion des corpus, pourront être réunies dans le projet Transferts.

Références bibliographiques

- Boersma Paul (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International* 5:9/10, 341-345.
- Boersma Paul & Weenink David (2014). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 5.3.84, téléchargée le 26 août 2014 depuis <http://www.praat.org/>
- Evans, Nicholas, & Levinson, Stephen C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(05), 429–448. doi:10.1017/S0140525X0999094X
- Serge Fleury and Maria Zimina (2014). Trameur: A Framework for Annotated Text Corpora Exploration, *Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: System Demonstrations*, August 2014, Dublin, Ireland, pages 57-61.
- Fleury, Serge (2014). Le Trameur : [Computer program]. Version 11.78, téléchargée le 10 septembre 2014 depuis <http://www.tal.univ-paris3.fr/trameur/>
- Heiden, Serge, Magué, Jean-Philippe, Pincemin, Bénédicte (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In I. C. Sergio Bolasco (Ed.), *Proc. of 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010* (Vol. 2, p. 1021-1032). Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Roma, Italy.
- Heiden, Serge (2014). TXM : plateforme modulaire et open-source [Computer program]. Version 0.7.6, téléchargée le 21 juillet 2014 depuis <http://textometrie.ens-lyon.fr/>
- Laks, Bernard, Durand, Jacques, & Lyche, Chantal. (2009). Le projet PFC (Phonologie du Français Contemporain) : une source de données primaires structurées. In *Phonologie, variation et accents du français*. (pp. 19–6). Paris : Hermès.
- MacWhinney, Brian (2000). *The CHILDES project : Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (2014). Clan: Computerized Language ANalysis [Computer program]. Version 27-Aug-2014, téléchargée le 27 août 2014 depuis <http://childes.psy.cmu.edu/>
- Martin, Philippe (2014). Winpitch [Computer program]. Version 1.00 May 8 2013, téléchargée le 8 mai 2013 depuis <http://www.winpitch.com/>
- Morgenstern, Aliyah, & Parisse, Christophe (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, 6, 55–78.
- Poplack Shana (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code-switching, *Linguistics*, 18, pp. 581-618.

Partie I :

Reformulations et transfert dans les interactions en classe

Transferts d'apprentissage entre L1 et L2 à travers les reformulations du maître : l'exemple d'une leçon de grammaire dans une école bilingue songhay-français

Abdoul Kadri Idrissa MAÏGA
Institut Ahmed Baba
Tombouctou - Mali

Résumé

Notre article s'intéresse à l'exemple de l'enseignement de la grammaire dans une école bilingue songhay-français pour étudier les transferts d'apprentissage entre L1¹ et L2² à travers les reformulations du maître. Nous avons analysé l'enregistrement vidéo d'une séquence de classe de 5^{ème} année fondamentale, en Langue et communication, portant sur la grammaire, intitulée « Le verbe ».

A travers notre étude, nous avons trouvé que la maîtresse use de reformulations dans la même langue et d'une langue à l'autre. Ces reformulations sont plus fréquentes en L1 qu'en L2 et la L1 sert de levier pour la L2. Les reformulations faites en L1 permettent de clarifier, d'expliquer et d'argumenter les connaissances de la L2. La maîtresse a, le plus souvent, recours à une nouvelle formulation pour faire passer des consignes et des contenus, en les rendant plus accessibles par le truchement d'un lexique de base, ce qui favorise le transfert des apprentissages.

Abstract

Our article analyses the teaching of grammar in a Songhay-French bilingual classroom, in order to study the learning transfers between L1 and L2 through the rephrasings of the teacher. We have analyzed in-depth the video recording of a fifth grade class sequence in Language and communication, bearing on grammar, entitled "The verb".

We have found that the teacher rephrases both in the same language and from one language to another. These rephrasings are more frequent in L1 than in L2, and L1 serves as a support to L2. The rephrasings made in L1 allow to clarify, to explain and to argue on the knowledge on L2. Most often, the teacher makes use of a new formulation to give instructions and present contents, thus allowing the pupils to answer easily the questions, and to

¹ Langue première

² Langue seconde

understand the contents by making them more accessible using basic lexical items, thus allowing learning transfer to take place.

Mots-clefs : Reformulation, transfert des apprentissages, école bilingue, Langue et communication, séquence de classe.

Keywords: Rephrasing, transfer of learning, bilingual school, Language and Communication, classroom sequence.

Introduction

Plusieurs études sur l'éducation bilingue considèrent que l'enseignement bilingue à travers la langue maternelle permet d'accroître les connaissances de base et le taux de réussite scolaire des élèves (Doumbia 2000 : 98). C'est forte de ce constat que la Direction nationale de l'éducation de base du Mali a procédé, en 2004-2005, à l'introduction de l'approche curriculaire bilingue par compétences dans un certain nombre d'écoles fondamentales publiques du pays.

Force est de reconnaître que le problème majeur de l'enseignement bilingue réside dans l'inexpérience et le manque de qualification des enseignants. La mise en œuvre de la politique de décentralisation et celle des Programmes d'investissements des secteurs de l'éducation (PISE) dans le cadre du Programme décennal de l'éducation (PRODEC) ont induit des pratiques nouvelles dans la gestion de l'école et particulièrement dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant, dont le gros de l'effectif relève désormais de la fonction publique des collectivités. Dans ces conditions, l'unique stratégie de formation des enseignants, utilisée pour doter les classes bilingues, demeure la formation continue qui, du reste, est irrégulière et courte dans sa durée. De ce fait, outre la maîtrise insuffisante de la démarche pédagogique, le répertoire linguistique des maîtres, même s'il est très largement supérieur à celui des élèves, reste tout de même très limité. Ce qui explique le fait que les enseignants font peu usage des reformulations (Noyau 2010 : 553). Pour la plupart d'entre eux, la formulation doit scrupuleusement respecter le modèle du manuel ou des questions d'examens (ibidem, 2010 : 553). Or, le bain linguistique de l'élève en L2 se résume à la classe. Il a peu de chance de communiquer en français en dehors de l'école. Il lui faut donc sortir de la contrainte des livres pour s'approprier la langue. Il a besoin, pour ce faire, que le maître ait « la capacité de faire varier les formulations en fonction des contextes, des points de vue et des effets pragmatiques [...] (ibidem, 2010 : 553) ».

De façon générale, la reformulation est plus fréquente chez les locuteurs qui possèdent un vaste répertoire linguistique. Dans la classe, c'est le maître qui dispose de plus de ressources lexicales, donc, il en fait plus usage que les élèves. De plus, il impose généralement à ceux-ci une formulation unique,

celle qui est consignée dans le livre ou qui permet de répondre aux questions de cours. C'est pourquoi les élèves ont plus tendance à mémoriser les formules du manuel qu'à les reformuler. Ils ont une conception de la mémoire littérale où « les reformulations sont alors vues comme des étapes nécessaires mais à dépasser pour aboutir à la formulation stabilisée seule souhaitée, qui est à mettre en mémoire » (ibidem, 2010 : 553).

Dans notre article, nous nous focalisons sur l'analyse des reformulations du maître, que nous pensons plus nombreuses, plus abondantes et plus riches que celles des élèves, pour étudier les transferts d'apprentissage entre L1 et L2 à partir d'une leçon de grammaire dispensée dans une école bilingue songhay-français.

Comment se produisent les reformulations du maître dans la leçon de grammaire? Sont-elles intralingues ou interlingues, des auto-reformulations ou des hétéro-reformulations? Quels apprentissages permettent-elles de transférer d'une langue à l'autre?

1. Capacités de reformulation chez les maîtres : le problème de formation au Mali

Les politiques d'ajustement structurel dans les années 80 ont eu pour conséquence la réduction drastique des capacités en matière de formation initiale des maîtres, d'où l'utilisation des contractuels dans l'enseignement puisqu'au fil du temps, il y a eu un accroissement rapide de la population scolaire et un développement des initiatives privées et communautaires dans les créations d'écoles. De ce fait, l'objectif d'accroissement de scolarisation d'ici 2015, la mise en œuvre de la politique de décentralisation et celle des programmes d'investissements des secteurs de l'éducation (PISE) dans le cadre du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), ont introduit une dynamique, des pratiques nouvelles dans la gestion de l'école, et principalement dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant contractuel (Nounta, 2011: 7).

Parmi les contractuels se retrouvent des enseignants de formation, autrement dit les diplômés des Instituts de Formation des Maîtres (IFM) ayant une formation académique et professionnelle de deux ans pour les titulaires du baccalauréat et un cycle de quatre ans pour ceux du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF), les contractuels non enseignants de formation relevant de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE) qui leur offre une formation de 90 jours répartis entre une phase théorique de 45 jours et une phase pratique dans les écoles portant sur des aspects académiques et sur la qualification professionnelle, et enfin les contractuels relevant des écoles communautaires, dont le niveau de recrutement est variable. Certains enseignants des écoles communautaires ont un niveau qui est même au-dessous du Diplôme d'Etudes Fondamentales

(DEF), équivalant à neuf ans d'études. (Nounta, 2011: 7). Depuis 2006, une politique d'intégration des contractuels dans la fonction publique des collectivités est mise en marche.

La formation continue constitue la principale stratégie de formation des enseignants, utilisée pour doter les classes bilingues (Noyau, 2011:183-192). Elle se fait sous forme de stages d'une dizaine de jours à quelques semaines et s'articule autour des contenus d'animation relatifs à l'étude de la langue nationale (aspects phonologiques, morphologiques et syntaxiques), à la didactique des deux langues (langue nationale et le français) à travers la pratique des méthodes actives, et à l'évaluation des apprentissages. Mais la formation continue du personnel enseignant est irrégulière et courte dans sa durée. Ce qui fait que les enseignants ont des insuffisances dans la démarche pédagogique. De plus, leur répertoire linguistique reste très limité. Ainsi, ils font peu usage des reformulations (Noyau 2010: 553). Pour la plupart d'entre eux, les mécanismes d'interprétation, qu'ils utilisent dans leurs propos en vue de rendre possible l'acquisition chez les élèves, doivent scrupuleusement respecter le modèle du manuel ou des questions d'examens (ibidem, 2010: 553). Or, l'élève a très peu de contact avec la L2 en dehors de l'école.

2. Le transfert des apprentissages

Le Petit Larousse illustré de 2009 définit le transfert comme un « phénomène intellectuel par lequel une activité intellectuelle ou manuelle modifie une autre activité qui la suit, soit en la rendant plus facile (le transfert positif), soit en la troublant (le transfert négatif). » Pour Cuq (2003), le transfert correspond à « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. » Dans le même ordre d'idée, Le Boterf (2006: 89) postule que le transfert est « l'ensemble des processus d'utilisation, d'apprentissage, voire de combinaison et de transposition, par lesquels les utilisateurs s'approprient les contenus de la base des connaissances, de sorte qu'ils deviennent capables à leur tour de créer de la valeur en produisant leurs propres applications ou en créant de nouvelles connaissances ». C'est également un processus de changement qui concerne l'intégration des connaissances et le réinvestissement dans de nouvelles situations d'apprentissage.

Meirieu (1994: 1), de son côté, fait remarquer que l'expression *transfert* suggère un "transport" ; le transport par exemple d'un objet qui passerait d'un point à un autre en restant identique. Ce qui n'est pas le cas en matière de connaissances puisque précisément, s'il en était ainsi, il n'y aurait jamais d'acquisition ni de progression. Le Boterf ajoutera d'ailleurs que « la transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel mais dans sa faculté à établir des liens, à

tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations. » (Le Boterf, 2006: 119).

Ainsi, à partir du moment où le maître dans sa prestation pose certains actes qu'il est incapable d'expliquer, on peut déduire qu'il n'a pas intégré la connaissance pour en réaliser un bon transfert.

Le mécanisme de transfert est important dans l'enseignement-apprentissage bilingue mais il est difficile de l'évaluer puisqu'il relève d'un processus individuel. Genthon (1997: 1) postule que le concept de transfert est lié à un certain nombre de critères. Pour elle, l'apprenant s'approprie les « critères d'évaluation » pour les transformer en « critères de gestion ». Elle trouve qu'il y a une « extension qui se traduit alors par des transferts, extension de l'activité du sujet apprenant vers de nouveaux possibles... »

Thuilier (2000), de son côté, considère le transfert comme une prise de « risque et d'initiative », elle définit le concept en ces termes : « être en possession de transfert signifie aussi avoir des aptitudes à la prise de risque et d'initiative »

Le transfert en bilinguisme désigne le rapport de deux langues où les connaissances apprises dans la première langue sont réinvesties comme tremplin pour acquérir facilement et rapidement la seconde langue.

Noyau (2014) fait la distinction entre le transfert linguistique dans l'apprentissage d'une L2 et le transfert d'apprentissage. Pour elle, avec le transfert linguistique, « on apprend la L2 à partir de sa compétence linguistique construite lors de l'acquisition du langage via la L1 » et avec le transfert d'apprentissage, « on construit les savoirs enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait, de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1. »

Dans notre étude, le transfert d'apprentissage correspond donc aux influences, positives ou négatives, engendrées par l'apprentissage des savoirs construits en L2 grâce aux acquis en L1.

3. Les reformulations : définition et fonction

3.1. Définition

A partir du moment où les langues sont en présence, chaque langue peut servir à interpréter l'autre (Lüdi & Py, d'après Noyau 2010). Dans l'enseignement-apprentissage bilingue, l'échange verbal maître-élève nécessite parfois, de la part de l'enseignant, un recours à des mécanismes d'interprétation de son discours ou de celui des élèves dans le but de faciliter l'acquisition chez ceux-ci. Ces mécanismes d'interprétation sont appelés reformulations. Ce sont de nouvelles formulations qui reproduisent ce qui a déjà été exprimé mais sous une autre forme. Comme le souligne Picoche

(2007: 3) : « il est clair que d'une façon générale, reformuler un énoncé donné, c'est dire la même chose avec d'autres mots. »

Ainsi le locuteur peut se servir de reformulations dans la même langue (reformulations intralingues) ou d'une langue à l'autre (reformulations interlingues) (Noyau 2010: 553). Outre ces deux niveaux, les reformulations chez le maître sont également de deux types : les auto-reformulations et les hétéro-reformulations. Les auto-reformulations sont relatives aux propos dans lesquels le maître interprète sous une autre forme ce qu'il a exprimé lui-même. Tandis que les hétéro-reformulations concernent la modification par le maître d'un énoncé produit par un élève.

3.2. Fonctions

Les reformulations en L1 constituent généralement une stratégie de formulation lorsque le mot exact manque ou lorsque le locuteur ne dispose pas d'une solution orthonymique.

Aussi sont-elles une stratégie de formulation lorsqu'il y a manque de terme exact de la part de l'élève dans l'apprentissage de la L2 (Noyau 2010: 556).

Noyau (2010: 556) distingue trois types de fonctions de la reformulation qui vont du général au particulier: les fonctions linguistiques, les fonctions dans l'interlocution et les fonctions dans les interactions didactiques.

Limitons-nous à développer le rôle des reformulations au niveau didactique. Elles consistent à faire passer des contenus, en les rendant plus accessibles à travers le recours à un lexique de base plus fréquent, avec une formulation plus analytique, plus concrète, plus proche des connaissances disponibles. A ce niveau, les fonctions des reformulations sont d'ordre explicatif, correctif, argumentatif, etc.

Dans les pratiques de classe, « [...] les élèves s'approprient les connaissances en les formulant et les reformulant à travers les activités qui leur sont proposées. La reformulation concourt à la fois à la construction des connaissances concernant les objets de savoir, et au développement des connaissances linguistiques des élèves, notamment lors des activités en groupe. » (Noyau 2010: 556)

Noyau (ibidem: 553) observe également que « Dans le travail de la langue, le M sollicite souvent des formulations successives des EE³, pour atteindre par approximations la formulation visée, à l'aide de la formule rituelle « qui va dire mieux ? » ».

³ Elèves

4. Cadre méthodologique

Nous avons exploité les données recueillies dans le cadre de notre projet: «Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : du point de vue des élèves aux actions pédagogiques dans les activités de classe ».

Parmi ces données qui ont été recueillies en octobre 2011 dans une école pratiquant un curriculum bilingue songhay-français au primaire, nous nous sommes intéressé de près à l'enregistrement vidéo d'une séquence de Langues et Communication d'une durée de 51 minutes 47 secondes. La séquence a lieu dans une classe de 5^{ème} année fondamentale. Elle a porté sur une leçon de grammaire intitulée « le verbe ».

5. Notre étude

5.1. *Présentation synthétique de la séquence*

Notre étude fait l'analyse fouillée d'une séquence de leçon de grammaire en 5^{ème} année fondamentale. La séquence a été enregistrée dans une classe de l'école fondamentale de Gadèye B à Gao, d'un effectif de 53 élèves : 24 garçons et 29 filles.

La leçon fait partie des toutes premières leçons de grammaire française de l'année. Elle a porté sur « le verbe » notamment la définition du concept, les trois groupes de verbes, l'infinitif et les participes passé et présent des verbes. La classe est tenue par une maîtresse très motivée. Les élèves suivent le cours avec attention et répondent avec enthousiasme aux questions posées par la maîtresse.

5.2. *Usages des reformulations à travers la séquence*

Dans cette séquence de cours que nous avons analysée, il apparaît trois types de reformulation utilisés par la maîtresse : les reformulations intralingues en L1, les reformulations intralingues en L2 et les reformulations interlingues de la L2 vers la L1.

5.2.1. Les reformulations intralingues en L1

Les reformulations les plus nombreuses dans la séquence sont celles faites en L1. Les explications des règles grammaticales conduisent la maîtresse à faire des auto-reformulations de ses propos. Ainsi, dans cet exemple, pour amener les élèves à deviner le futur simple de l'indicatif, la maîtresse utilise une interrogation qu'elle reformule à deux reprises :

Question de la maîtresse :

M⁴: temps@s:fra foo no ga booro ga duu verbe@s:fra boo beninta ?
« à partir de quel temps peut-on avoir l'infinitif du verbe ? »

Première reformulation

M: temps@s:fra foo no temps@s:fra ηoo kanj no goo no n'da n'na zaa
verbe@s:fra boo

« il existe un temps si on le prend on peut voir tout le verbe »

M: kul no n'ga diya imma tonton a ga de
« on ajoute juste quelque chose dessus »

M: n'ga dii verbe@s:fra boo terminaison@s:fra ηoo a ra
« tu vois la terminaison du verbe dedans »

M: temps@s:fra foo no?

Deuxième reformulation de la même question

M: temps@s:fra foo no war ga dii n'da war ga conjuguez@s:fra verbe@s:fra
boo war

« c'est quel temps le temps à partir duquel on voit tout le verbe »

M: namma diya hundey a ra?
« on ajoute quelque chose dessus »

M: macin de no i tonton a ga ne ra?
« qu'est-ce qu'on a ajouté dessus ici ? »

Dans ces deux reformulations, faites à la forme interrogative, il y a plusieurs alternances codiques. Alors que le discours de la maîtresse est en songhay, elle utilise systématiquement le français pour exprimer les métatermes comme « verbe », « temps » et « conjugué ». La raison qui peut expliquer ce choix tient au fait que la maîtresse ignore la formulation de ces notions en songhay (qui marque le temps par des particules indépendantes mais ne possède pas de conjugaisons). Pourtant, dans le guide de transcription du songhay, une grande place est accordée à la terminologie grammaticale. On y trouve, par exemple, l'équivalent de « verbe » en songhay, qui est : « teera » et de « conjugaison », qui est : « dobukaw ». De même, dans le dictionnaire français-songhay (Haidara et al. 2010), il y a les équivalents des termes comme « temps » (grammatical) : « dimma » ou « terminaison » : « bendoo ».

A travers ces reformulations, qui ont une fonction d'explication, la maîtresse, tout en transférant une connaissance du français à partir de la L1 à savoir le mode de construction du futur, conduit les élèves à la réflexion

⁴ Maîtresse / Maître

métalinguistique. Les élèves sont amenés à retenir que le futur simple se construit à partir de l'infinitif du verbe auquel on ajoute un morphème de terminaison qui varie selon les personnes. Ainsi, pour conjuguer, par exemple, un verbe du deuxième groupe comme finir, il faut ajouter le morphème « irai » pour la première personne du singulier, « iras » pour la deuxième personne du singulier, « ira » pour la troisième personne du singulier, « irons » pour la première personne du pluriel, « irez » pour la deuxième personne du pluriel et « iront » pour la troisième personne du pluriel.

A la fin de la séquence, la maîtresse écrit un exercice d'évaluation au tableau. Pour clarifier la consigne de l'exercice, elle procède par une série d'auto-reformulations allant jusqu'à réexpliquer toute la séquence en L1.

Consigne donnée par la Maîtresse :

M: verbe@s:fra bey kanj war diyey a ra war ma verbe@s:fra bey kaa ra

« relevez les verbes du texte »

M: verbe@s bey infinitif@s:fra fey

« les infinitifs des verbes »

M: verbe@s:fra foo kul n'ga infinitif@s:fra foo war ma a dan jinora

« mettez l'infinitif de chaque verbe devant lui »

Reformulation:

M: verbe@s:fra kanj war ga i kaa texte@s:fra too ra war ma i hangandi cerebande

« faites ressortir les verbes du texte »

M: verbe@s:fra foo kul kanj war na hantum

« pour chaque verbe relevé »

M: war ga infinitif@s:fra foo dan jinora war ma n'ga groupe@s:fra poo dan

« mettez l'infinitif devant le verbe puis le groupe »

Explication de la consigne :

M: infinitif@s:fra foo manti kala

« l'infinitif s'appelle »

M: n'ga terminaison@s:fra ɲoo

« c'est sa terminaison »

M: <verbe du premier groupe>@s:fra war nee n'gi terminaison@s:fra ɲey tii e r

« vous dites que la terminaison des verbes du premier groupe c'est e r »

M: deuxième groupe i r @s:fra

- M: troisième groupe i r r e
M: e r
M: groupe@s:fra poo kanj ra n'ga diya a goo
« le groupe dans lequel il est »
M: n'ga dan infinitif@s:fra foo mo n'ga dan
« c'est son infinitif que tu mets »

Reformulation:

- M: n'da na verbe@s:fra bey kanj conjuguer@s:fra taakaa kanj n'da n'ga dii i
« si tu vois les verbes conjugués de la manière dont tu les vois »
M: conjuguer@s nera n'ga n'da n'ga i hantum
« conjuguer, écris-les de cette manière »
M: n'da n'na i huntum ka ben n'ga n'gi infinitif@s:fra fey terminaison@s:fra
« si tu finis de les écrire, tu mets leurs infinitifs et leurs terminaisons, »
M: n'ey n'ga i dan jineyra n'ga n'gi groupe@s:fra pey dan jineyra
« tu les mets devant les verbes et les groupes »

A partir de ces nombreuses auto-reformulations de la maîtresse faites en L1, les élèves n'ayant pas compris la leçon initialement expliquée en L2, ont une deuxième chance de s'approprier les contenus de la séquence grâce à la L1. Ainsi, plusieurs connaissances sont transférées de la L1 à la L2 puisque le répertoire linguistique des élèves est mieux garni en L1, ils assimilent facilement le discours de la Maîtresse dans leur langue maternelle mieux qu'en L2.

Les objectifs du cours consistent à faire reconnaître aux élèves les verbes conjugués du texte à travers leurs terminaisons, et à leur permettre de pouvoir identifier le groupe de chaque verbe ainsi que son infinitif. La difficulté pour faire accomplir de tels objectifs aux élèves, c'est qu'en songhay, il n'y a pas de conjugaison. Le temps est exprimé par des particules ou des auxiliaires : « ga » pour le présent, « na » ou rien pour le passé, « ra » pour le futur, « cindi ka... » pour l'imparfait (Haidara et al. 2009 : 28).

Au contraire, en français le verbe se conjugue. Il change de forme selon le mode, le temps et la personne. Ainsi à travers les reformulations, même si la maîtresse ne fait pas de comparaison entre la L1 et la L2 au niveau de la conjugaison, elle explique tout de même que pour la conjugaison en L2, il existe trois groupes de verbes : le premier groupe où les verbes se terminent par « -er », le deuxième groupe par « -ir » et le troisième groupe par « -re, -ir, -er ». Nous pouvons également citer les autres terminaisons des infinitifs des verbes du troisième groupe notamment « -dre, -oir ». Le temps, en français,

est exprimé par des morphèmes suffixés au verbe, et aussi par des auxiliaires conjugués devant le verbe, ce qui n'est pas le cas pour le songhay.

5.2.2. Les reformulations intralingues en L2

Les reformulations intralingues en L2 dans la séquence sont des hétéro-reformulations. Elles jouent une fonction de correction. En demandant aux élèves ce qu'ils voient dans la phrase, la maîtresse corrige la réponse apportée par l'élève de la façon suivante :

M : qu'est-ce que vous voyez dans cette phrase ?

M : qu'est-ce qui fait de cette phrase une phrase?

E⁵: moi un verbe

M: le verbe

M: très bien donc tu vois le verbe

Ici, la reformulation de la maîtresse a consisté non seulement à déterminer l'article adéquat que l'élève aurait dû utiliser, mais également, à enrichir les propos de celui qui manque de mots pour construire une phrase complète.

De même, en amenant l'élève à trouver le participe présent du verbe, elle procède de la manière qui suit :

E: lisons

M: li

E: sant

M: le participe présent de lire est lisant

C'est encore cette stratégie qu'elle utilise pour faire en sorte que les élèves trouvent l'infinitif du verbe « servir » conjugué à la troisième personne du singulier dans le texte :

E: le verbe serrer

M: ser?

E: le verbe sortir

M: sortir?

E: le verbe sertir

M: sertir?

M: ser?

E: server servir

M: ser?

E: servir

⁵ Elève

M: servir@s din hantum

écris ce "servir" là

M: sert a pour infinitif servir

Dans les reformulations intralingues en L2 où les interactions élève/maître ou maître/élève se font exclusivement en français, à première vue, on peut penser qu'il n'y a pas de transferts d'apprentissages de la L1 vers la L2 dans la mesure où la L1 n'est pas du tout impliquée. Cependant, comme le soulignent Normand et al. (2000 : 22), l'existence d'un apprentissage, quelle qu'en soit sa nature, est inhérente à la définition même du transfert. L'acquisition, la rétention et le transfert des apprentissages sont pour lui trois paramètres indissociables par lesquels on évalue la qualité d'un apprentissage. De ce fait, plusieurs formes d'apprentissage, qui s'acquièrent en L2 par le truchement des reformulations intralingues, sont source de transfert interdisciplinaire. Ces apprentissages concernent entre autres la formation de concepts, l'apprentissage discriminatif ou l'établissement de relations d'équivalence dans une même langue. Par exemple, le verbe « servir », étudié en conjugaison, est le même qui intervient en sciences d'observation dans la phrase « le couteau est instrument qui sert à couper les objets ». Si l'apprenant comprend le sens de « sert » à travers la leçon de conjugaison, cela lui facilitera la compréhension de la leçon de sciences d'observation dans laquelle le même verbe est utilisé. Les reformulations intralingues en L2 ont donc une grande utilité d'autant plus qu'elles servent à la fois à corriger les productions orales des élèves et à stabiliser leurs connaissances.

5.2.3. Les reformulations interlingues de la L2 vers la L1

Les reformulations interlingues, autrement dit d'une langue à l'autre, sont récurrentes dans la séquence, mais elles sont exclusivement de la L2 vers la L1. Pour la plupart, elles jouent une fonction de clarification du sens et d'explication :

Question de la maîtresse :

M: de quoi se composent ces phrases ?

Reformulation :

M: phrase@s:fra zoo

« cette phrase »

M: cin yan no

« il y a quoi dans ces phrases »

M: bara phrase@s:fra zoo ra kaŋ yan ga nan a ma tee phrase@s:fra ?

« qu'est-ce qui fait que ces phrases sont appelées phrases ? »

Ici l'auto-reformulation de la M permet d'expliciter la question posée en L2 en l'interprétant en L1 à travers un enrichissement du contenu de la phrase déjà énoncée en L2.

Dans d'autres cas, il s'agit de simples traductions, c'est ce qui se passe dans les deux exemples qui suivent :

Question de la maîtresse :

M: *qu'est-ce qu'un verbe?*

Reformulation :

M: *verbe@s:fra tii macin?*

C'est quoi un verbe ?

Propos de la maîtresse en L2 :

M: *le verbe est un mot qui change*

Reformulation:

M: *verbe@s:fra mot@s:fra noo kan ga barmay*

Le verbe est un mot qui se modifie

Parfois la stratégie utilisée par la maîtresse pour reformuler ses propres propos de la L2 vers la L1, au lieu d'être un enrichissement du contenu comme nous l'avons vu plus haut, correspond plutôt à une restriction du contenu. C'est ce qui se passe à travers l'exemple qui suit :

Question de la maîtresse :

M: *maintenant quel est le participe présent*

M: *des verbes du premier groupe?*

M: *le participe présent ?*

Reformulation :

M: *<premier groupe verbe>@s:fra bey cinti n'gi< participe présent>@s:fra ney?*

C'est quoi le participe présent des verbes du premier groupe ?

A travers ces reformulations, les élèves assimilent le sens des questions posées par la maîtresse. Leurs compétences linguistiques en L2 n'étant pas très étendues, c'est en L1 que les élèves parviennent à comprendre réellement ce qui leur est demandé.

Les reformulations interlingues L1/L2 permettent de consolider les acquis des élèves en termes d'apprentissages. Dans l'exemple qui suit, la maîtresse reformule la règle grammaticale en L1 :

Propos de la maîtresse en L2 :

M: *passé le participe présent des verbes du premier groupe*

M: *c'est a n*

E: *t*

Reformulation :

M: <participe présent>@s:fra jey tiway <verbe du premier groupe>@s:fra kul
kaŋ

c'est ça le participe présent des verbes du premier groupe

M: war na zaa n'di nee

quand on dit

M: <participe présent>@s:fra jey war maa a n t tonton iga

vous ajoutez a n t au verbe pour avoir le participe présent

En s'appuyant sur les compétences des élèves en L1, la maîtresse stabilise la connaissance grâce à la reformulation interlingue L1/L2.

5.3. Moyens à mettre en place pour favoriser le transfert des apprentissages grâce aux reformulations du maître

L'enseignant préoccupé par le transfert des apprentissages peut et doit jouer un rôle au niveau de la capacité à transférer à partir des reformulations. Pour ce faire, il doit tenir compte dans ces reformulations des capacités cognitives des élèves en L1 et en L2. L'acquisition de nouveaux savoirs se situe dans le prolongement des savoirs antérieurs. L'enseignant doit donc avoir une certaine maîtrise du niveau des élèves et utiliser dans ses reformulations les termes susceptibles d'être décodés par ceux-ci. Il ne sert à rien de faire des reformulations en usant de mots difficiles que les élèves ne comprennent pas. L'enseignant doit faire en sorte que, par ses reformulations, il puisse aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils connaissent déjà.

La relation entre les apprentissages des élèves en L1 et ceux effectués en L2 nécessite également d'être prise en compte par le maître à travers ses auto-reformulations et hétéro-reformulations interlingues. Il peut s'appuyer sur les caractéristiques communes aux deux langues, par exemple, dans cette séquence, les différentes personnes de la conjugaison ou la notion de verbe, pour amener du coup les élèves à prendre conscience du lien entre les apprentissages acquis en L1 et ceux en cours d'acquisition en L2.

A partir du moment où la plupart des reformulations analysées dans la séquence ont pour fonction essentielle l'explication des consignes ou des concepts, et permettent de s'appuyer sur la L1 pour amener les élèves à comprendre la L2, il est important que l'enseignant montre aux élèves, même à travers ses reformulations, l'intérêt qu'ils ont à apprendre la L1 concomitamment avec la L2. C'est ainsi qu'il pourra soutenir la motivation scolaire, créer un besoin d'apprendre, favoriser une meilleure intégration et un transfert possible.

Conclusion

Trois types de reformulation apparaissent dans la séquence qui a fait l'objet de notre étude: les reformulations intralingues en L1, les reformulations intralingues en L2 et les reformulations interlingues de la L2 vers la L1. Les transferts d'apprentissages sont permis par les reformulations intralingues en L1 et les reformulations interlingues L2/L1. Dans ces deux cas, elles s'effectuent en L1, ce qui permet de transférer les connaissances des élèves de la L1 vers la L2 d'autant que leur répertoire linguistique est mieux développé en L1. Ils comprennent plus facilement le discours de la Maîtresse dans leur langue maternelle qu'en L2.

A l'opposé de ces deux types de reformulation où la maîtresse s'appuie sur les compétences linguistiques des élèves en L1 afin de leur permettre de s'approprier des connaissances en L2, les reformulations intralingues en L2, même si elles font abstraction de l'usage de la langue première des élèves, constituent elles aussi des moyens par lesquels la maîtresse fait acquérir des savoirs transférables en L1.

Plusieurs moyens sont à mettre en œuvre pour favoriser le transfert des apprentissages à partir des reformulations du maître. Ainsi, l'enseignant doit utiliser dans ses reformulations les termes susceptibles d'être compris par les élèves, tenir compte du lien entre les apprentissages des élèves acquis en L1 avec ceux en cours d'acquisition en L2, et présenter aux élèves des situations qui les motivent et qui créent chez eux un besoin d'apprendre.

Références bibliographiques

- Bange Pierre (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *A.I.L.E.*, 1, 'Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social', p. 53-85.
- Cuq Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Doumbia Amadou Tamba (2000). L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. *Nordic Journal of African Studies* 9(3). p. 98-107
- Genthon M. (1997). Apprentissage-Evaluation-Recherche. Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices en question. Université de Provence. Aix-Marseille I.
- Haidara Youssouf, Maïga Youssouf & Maïga Mahamadou (2010). *Dictionnaire songhay-français*. Bamako: OIF. 397 p.
- Haidara Youssouf, Hamidou Seydou Hanafiou, Boubacarine Alhadj Toure, Haidara Aissa Magaza & Zakaria Nounta (2009). *Bi-grammaire songhay-zarma – français* Niveau 3. Paris : OIF. 30 p.
- Le Boterf Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation. 89 p.
- Lüdi Georges & Py Bernard (2001). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang

- Meirieu Philippe (1994). Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation. Accessible en ligne sur
<<http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>> Consulté le 04/08/2013
- Ministère de l'éducation de base (1995). *Guide de transcription et de lecture du songay* Bamako : DNAFLA. 33 p.
- Nounta Zakaria (2011) : Enseignement et apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay dans les classes de 5ème et 6ème année des écoles fondamentales du CAP de Gao, Mémoire de DEA. Option sciences de l'éducation. Institut Supérieur de Formation et de Recherche (ISFRA). Université de Bamako. 113 p.
- Noyau Colette (2014). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau Colette (2011). Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ?. *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*. K. Vold Lexander, Ch. Lyche & A. Moseng Knutsen (eds), Oslo : Novus / The institute for comparative research in human culture, p. 185-194.
- Noyau Colette (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (eds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1. Paris : Institut de Linguistique Française, p. 553-571. Accessible en ligne sur
<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_content&view=article&id=226&Itemid=292> Consulté le 04/08/2013
- Péladeau Normand, Forget Jacques & Gagné François (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31. n° 1. p. 187-209.
- Picoche Jacqueline (2007). La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. *Recherches linguistiques* 29. 'Usages et analyses de la reformulation'. M. Kara (ed.). p. 293-308.
- Thuillier Odile (2000). Concevoir le transfert en formation dans une dynamique d'évaluation-régulation : étude du devenir des postures d'évaluateurs chez les professeurs d'école. Professionnalisation des enseignants du 1er degré. Thèse de doctorat, Université de Provence. France. 727 p.

Les pratiques de reformulation en zarma chez les maîtres de l'enseignement bilingue

Alzouma YOUNSSA NOUHO
Université de Niamey

Résumé

La présente étude a été menée dans le cadre du projet « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et savoirs à l'école bilingue » au sein de l'équipe du Niger. Nous nous sommes intéressés à la question des reformulations, en concentrant notre attention sur les reformulations chez les maîtres, et particulièrement les reformulations intralingues ayant lieu en zarma, première langue de scolarisation. Sur la base de quelques séquences de classe enregistrées à l'école bilingue zarma de Kollo, puis transcrites dans CLAN, nous avons analysé l'usage de ce comportement linguistique chez le maître. Il s'agit ici de voir comment celui-ci fait usage de cette ressource langagière dans les interventions avec les élèves, pendant le déroulement de la leçon.

Mots clés : reformulation, auto-reformulation, hétéro-reformulation, maître, élève, répéter, interpréter, corriger, segment, échange verbal.

Abstract

The present study was prepared within the project « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et savoirs à l'école bilingue » (Transfer of learning and linking languages and knowledge bodies in bilingual schools). We chose to study reformulations in the classroom, focusing on reformulations in L1 by the teacher in bilingual schools. We studied intra-language reformulations in Zarma L1 of schooling. Relying on some classroom sequences of the first three years of primary recorded at the Zarma bilingual school of Kollo (Niger) and transcribed with the CLAN software, we analyzed the use of this linguistic behavior by the teacher. We seek to show how the teacher, in a spontaneous way, makes use of this language resource in her/his interaction with the students during the lessons.

Key words: Reformulation, auto-reformulation, hetero-reformulation, teacher, pupil, repeat, correct, segment, verbal exchange.

Introduction

La présente étude a été menée dans le cadre du projet « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et savoirs à l'école bilingue » au sein de l'équipe du Niger. Dans cet article, nous analysons les

reformulations ayant cours pendant l'échange verbal maître-élève, dans les trois niveaux du cycle (première, deuxième et troisième année). Nous nous intéressons particulièrement aux reformulations du maître et ceci à deux niveaux : les auto-reformulations dans lesquelles le maître réorganise ses propres propos (au niveau lexical, sémantique ou syntaxique), soit parce que les élèves n'ont pas compris le message, soit parce que le maître considère que sa formulation est inadéquate et décide de la reprendre en la modifiant. En ce qui concerne les hétéro-reformulations, il s'agira essentiellement de voir, dans l'interaction maître-élève, quelle attitude le maître adopte face aux énoncés produits par les élèves. Va-t-il reproduire ou transformer ces segments en les interprétant et avec quelles conséquences sur l'interaction didactique et les apprentissages ?

Dans un système éducatif bilingue, il existe des attitudes langagières à prendre très au sérieux au regard de leur rôle indéniable. En effet, pendant l'échange verbal maître-élève, des nécessités peuvent amener le maître à avoir recours à des procédés de remaniement de ses propos en vue de rendre possible l'acquisition chez les élèves. Ce mécanisme, appelé **reformulation** est un chemin obligé pour résoudre les difficultés d'intercompréhension. Nous nous sommes intéressé à la question des reformulations, sujet important dans le transfert des savoirs au niveau des écoles bilingues, en concentrant notre attention sur les reformulations chez les maîtres. Pour limiter le champ de ce travail, nous avons voulu nous concentrer sur les reformulations ayant cours dans la même langue, ici le zarma. Sur la base de séquences de classe enregistrées (cinq séquences dont deux séquences de première année, deux autres pour la deuxième année, une séquence de troisième année portant sur trois disciplines différentes à savoir langage, écriture et math) à l'école bilingue zarma de Kollo, puis transcrites dans CLAN, nous avons analysé la pratique de ce comportement linguistique chez le maître. Il s'agit ici de voir comment celui-ci, de façon libre et spontanée, fait usage de cette ressource langagière dans les interventions avec les élèves, pendant le déroulement de la leçon.

Mais, avant d'aborder l'analyse proprement dite, nous exposons ci-dessous quelques approches de définition du concept. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de Dubois (2007 : 405) définit le concept en ces termes : « *La reformulation est le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme, exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue.* » Martinot (1994 :64), pour sa part, définit la reformulation comme « *tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source.* » Nous pouvons aussi mentionner l'approche du Trésor de la Langue Française (TLFi) cité par

Noyau (2014) qui définit la reformulation comme : « *une nouvelle formulation qui reproduit autrement ce qui a déjà été exprimé* ». Les définitions de Noyau et de Martinot, de notre point de vue, sont plus satisfaisantes. En effet, à la lumière de ces définitions, il faut retenir pour l'essentiel que dans la reformulation il y a nécessairement une modification (morphologique ou syntaxique) qui ne compromet pas le contenu sémantique de l'énoncé-source. Ces reformulations peuvent être intra-lingues (dans la même langue) ou inter-langues (d'une langue vers une autre). Il faut en outre noter que la reformulation chez un acteur de l'interaction peut s'insérer de deux façons dans le discours : les auto-reformulations (énoncés réalisés par le locuteur et reformulés par lui-même) et les hétéro-reformulations (énoncés de l'interlocuteur reformulés par le locuteur). Pour cet article, nous avons choisi uniquement de nous pencher sur les reformulations intra-lingues, et de façon très limitée à celles effectuées par de l'enseignant.

La description est menée à partir de cinq séquences de classe, sur trois paliers de l'enseignement bilingue : deux séquences de première année (dont une leçon de langage et une leçon d'expression écrite), deux séquences de deuxième année (dont une leçon d'expression écrite et une leçon de mathématique), une séquence de troisième année (mathématique). Nous avons observé les transcriptions de ces cinq séquences, puis nous avons relevé les passages dans lesquels ont lieu les reformulations. Il s'est agi en outre, de choisir dans la liste de reformulations, les exemples qui correspondent aux différents éléments de la typologie établie par Picoche (2007) et Noyau (2014).

Nous présentons de façon succincte cette typologie de Picoche (2007 : 2-9) ainsi :

- a) Reformulations par simple changement de l'ordre des mots où elle met l'accent sur la réorganisation du thème et du rhème dans l'énoncé reformulé. un cas typique est le passage de l'actif au passif comme dans l'exemple : *La loi a été votée par 123 députés sur 200 équivaut à peu près à 123 députés sur 200 ont voté la loi*, moyennant un changement du rapport thème-rhème.
- b) Reformulations au moyen de dérivés qui consiste à passer d'un lexème (dans l'énoncé de départ) à son dérivé d'une autre catégorie grammaticale (dans l'énoncé reformulé), par exemple, *nouer* a pour dérivé *nœud*. Ce processus exige sans doute une réorganisation de la phrase.
- c) Reformulations au moyen de synonymes dans lesquelles on fait recours à une substitution de terme sans fondamentalement changer le sens de l'énoncé. A ce propos, Picoche note que les synonymes peuvent jouer sur différents niveaux notamment sur certains degrés de

précision, sur le niveau de langue, sur les points de vue à propos de la réalité.

- d) Reformulations au moyen de paraphrases dans lesquelles le locuteur emploie de façon libre les mots qu'il veut.

La typologie de Noyau (2014) simplifie celle de Picoche en regroupant les reformulations au moyen de dérivés et de synonymes sous une seule classe intitulée « reformulations utilisant d'autres mots ». La typologie de Noyau, par ailleurs, s'est intéressée, au-delà de l'analyse linguistique, aux fonctions de ces reformulations, et cela à deux niveaux : d'une part les fonctions des reformulations de façon générale, et d'autre part les fonctions didactiques et d'apprentissages. Il s'agira donc dans le présent travail, de voir non seulement les aspects linguistiques des reformulations, mais aussi d'en dégager leurs fonctions, c'est-à-dire les raisons qui peuvent sous-tendre leur emploi par l'enseignant.

1. Les auto-reformulations

Dans cette partie nous nous intéressons aux énoncés dans lesquels la maîtresse reformule ses propres propos. L'analyse que nous nous proposons de faire sera basée essentiellement sur les classifications établies par Picoche (2007) et Noyau (2014). Et dans les reformulations observées dans l'interaction entre le maître et les élèves, nous distinguerons les auto-reformulations par changement de l'ordre des mots, celles obtenues en recourant à des dérivés, à des paraphrases, et enfin à des synonymes :

1.1 Auto-reformulations par changement de l'ordre des mots

Dans ce type de reformulation, le locuteur réorganise presque les mêmes mots employés dans l'énoncé source pour dire la même chose dans l'énoncé d'arrivée. En conséquence, cette stratégie a un impact sur la nature et la fonction grammaticales de certains mots.

- 1) *MTR: **wa araŋ kunday guna !**
 //imp/vos/groups/regarder//
 « Regardez vos groupes »
- 2) *MTR: **wa guna araŋ kunday !**
 //imp/regarder/vos/groups//
 « Regardez vos groupes »

Nous pouvons observer que dans l'énoncé (2), représentant une reformulation de l'énoncé (1), le segment *araŋ kunday* « vos groupes », qui était en position préposée au verbe *guna* « regarder », est désormais en position postposée à ce même verbe dans l'énoncé (2). Malgré ce changement de position, le segment assume dans les deux cas la même fonction, celle d'objet. Nous avons ici un changement qui n'affecte ni la nature, ni la fonction des

constituants de l'énoncé. Par contre, la réorganisation de l'énoncé (énoncé reformulé) par la maîtresse (*MTR:) peut s'accompagner d'autres types de modifications, comme dans la séquence suivante.

- 3) *MTR: (..) **boro kulu ma te kurgutu nga walhã bonj !**
 //personne/chaque/subj/faire/cercle/son/ardoise/sur//
 « Que chacun fasse un cercle sur son ardoise »
- 4) *MTR: iri ma te danga walhëy no .
 //nous/subj/faire/comme/les ardoises/c'est//
 « Considérons comme si ce sont les ardoises »
- 5) *MTR: (..) boro kulu te he za sintina ga
 //personne/chaque/faire/oh/depuis/le début/à//
 « Oh, chacun en a fait depuis le début »
- 6)*MTR: **wa guna walhã bonj ga kurgutu .**
 //imp/regarder/l'ardoisesur/pour/faire un cercle//
 « Regardez l'ardoise pour faire un cercle. »

Dans cet exemple, l'ordre des éléments de l'énoncé (6) n'est plus le même que dans l'énoncé (3). Il y a eu la suppression de *boro kulu* « *chacun* » et *nga* « *son* », rendue possible à cause de l'emploi de l'impératif *wa* (deuxième personne du pluriel). Cette stratégie utilisée par la maîtresse est due au changement de position de l'expression *walhã bonj* « *sur l'ardoise* ». En outre, le changement de l'ordre des constituants de l'énoncé de la maîtresse occasionne le changement de la catégorie grammaticale du mot *kurgutu* « *cercle* ». En effet, ce mot qui était un nom auparavant, assume désormais la fonction de verbe devant le connectif verbal *ga*. Par ailleurs le sens de l'énoncé n'est plus exactement le même. De « que chacun fasse un cercle » on passe à « regardez l'ardoise pour faire un cercle ».

Considérons maintenant cette autre séquence :

- 7) *MTR: **heey bi faakaara ifo bonj n(o) i faakaaray aran se ?**
 //ah/hier/causerie/quoi/sur/c'est/on/causer/vous/pour//
 « Oh, le langage d'hier, sur quoi avons-nous fait le langage pour vous ? »
- 8) *MTR: hã@i Ibrahim !
 //quoi/Ibrahim//
 « Quoi ? Ibrahim. »
- 9) *ELV: nafa bonj .
 //utilité/sur//

« À propos de l'utilité. »

10) *MTR: nafa fo dumi ?
//utilité/quel/type//
« Quel type d'utilité ? »

11) *MTR: ifo nafa ?
//quoi/utilité//
« Utilité de quoi ? »

12) *MTR: ifo bon no bi faakaara i na te aran se ?
//quoi/sur/c'est/hier/causerie/on/Acc/faire/vous/pour//

« Sur quoi avons-nous fait le langage pour vous ? »

Dans les deux énoncés ci-dessus (7 et 12 en gras) nous commencerons par ceux formulés sous forme de questions. Entre l'énoncé (7) et l'énoncé (12), on constate que la reformulation est matérialisée par une **réorganisation de l'ordre** des constituants de l'énoncé. Ainsi, le syntagme nominal *bi faakaara* « la causerie d'hier » qui apparaît au début dans l'énoncé de départ, est ensuite ramené après le segment *ifo bon n(o)* « c'est sur quoi... ? ». Ceci montre à l'évidence que ce segment offre une possibilité d'être déplacé dans l'énoncé.

Par ailleurs, on s'aperçoit que l'énoncé (12) est une reformulation de (7) où certains éléments n'apparaissent plus dans l'énoncé reformulé (**suppression**). Le segment *heey* « oh ! », interjection utilisée par la maîtresse pour attirer l'attention des élèves, n'est pas repris dans la deuxième formulation, dénotant que cet élément apparaît inutile dans l'énoncé reformulé puisqu'un élève a été déjà interrogé par la maîtresse, même si sa réponse n'était pas bonne. Cela veut dire que la reformulation par changement de l'ordre des mots peut s'accompagner de la suppression de certains éléments, comme c'est le cas ici. Enfin, une troisième opération, dans cette reformulation, s'observe au niveau du segment *i faakaaray aran se* « on vous a évoqué », qui a été modifié en : *i na te aran se* « on l'a fait pour vous ». Ici, il y a plutôt une **substitution lexicale** du terme *te* « faire » par *faakaaray* « parler ». En fait, dans ce contexte, les deux verbes sans être véritablement synonymes, renvoient à la même activité. Ils sont substituables, car le contexte de l'interaction (l'échange en classe) est porteur d'information, ce qui justifie le choix de la maîtresse.

Il convient enfin de noter que les reformulations par changement de l'ordre des mots donnent l'occasion à la maîtresse de montrer sa maîtrise de la langue qui peut s'avérer très utile pour les élèves.

À propos des fonctions des reformulations au niveau de ces trois exemples d'interactions, nous pouvons noter que : la première reformulation (2) est une

action de la maîtresse dans la conduite de la leçon en direction des élèves, dans le but de les amener à suivre les instructions données. La fonction est donc à visée didactique. Quant aux deux autres reformulations, elles concernent précisément le contenu de l'enseignement. La deuxième reformulation est une instruction de la maîtresse concernant l'activité en cours (construction d'une bulle).

1.2 Auto-reformulations au moyen de dérivés

13) *MTR: **boro kulu ma zagu nga kambe ɲwaaro do hare .**

//personne/chaque/subj/tourner la tête/son/main/la

nourriture/chez/vers//

« Que chacun tourne sa tête à droite ! »

14) *MTR: **ay man ne boro ma xx bora ma zogu no ay ne .**

//je/neg/dire/personne/subj/la personne/subj/tourner la

tête/c'est/je/dire//

« Je n'ai que chacun... j'ai dis de tourner la tête »

15) *MTR: **zaguyan [ga ti] ni ma ni boɲo bare ni kambe ɲwaaro do hare .**

//fait de tourner la tête/asp/être/toi/subj/la tête/tourner/ton/main/la

nourriture/chez/vers//

« Le fait de tourner la tête c'est que tu tournes la tête vers ta droite »

A travers la reformulation de l'énoncé (13) par l'énoncé (15), la maîtresse tente d'expliquer aux élèves le sens du verbe *zagu* « tourner ». Ce qui nous intéresse dans cette reformulation, c'est l'emploi du nom verbal *zaguyan* « fait de tourner la tête ». Ce nom est un nom dérivé du verbe *zagu* par l'adjonction du suffixe nominal *-yan*. Il s'agit là d'une reformulation à visée explicative par l'utilisation d'un dérivé. Néanmoins, dans les interactions que nous avons observées, ce procédé a été très peu employé par la maîtresse.

La fonction en œuvre dans cette interaction est essentiellement didactique. En effet, la reformulation est employée, certes pour expliquer un terme « *zagu* », mais elle ne porte pas exactement sur l'objet enseigné. Elle s'inscrit plutôt dans l'optique d'agir sur l'attitude des élèves dans la conduite de la leçon.

1.3 Auto-reformulations au moyen de paraphrase

Dans ce type de reformulation, le locuteur reprend son énoncé ou son discours soit que l'interlocuteur le lui demande ou qu'il semble noter à travers la réaction de l'interlocuteur une nécessité d'explicitier son message.

16) *MTR: **bora kulu na gana ga te ?**

//la personne/tout/acc/suivre/pour/faire//

- « Tout le monde l'a-t-il suivi pour le faire ? »
- 17) *MTR: araŋ borey ra ba boro folloŋ man daray ?
//vous/les personnes/dans/même/personne/un seul/neg/se tromper//
« Parmi vous, personne ne s'est trompé ? »
- 18) *MTR: araŋ kulu go ga guna araŋ borey se .
//vous/tous/prog/regarder/vos/les personnes/pour//
« Êtes-vous en train de vérifier pour les gens de votre groupe ?//
- 19) *ELVS: ooh@i !
//oui//
« Oui ! »
- 20) *MTR: **ikulu na gana ga te a boori ?**
//tous/acc/suivre/pour/faire/3s/être joli//
« Tous l'ont-ils bien fait ? »
- 21) *MTR: xx a go (ga) kay no !
//3s/asp/être droit/c'est//
« C'est droit. »
- 22) *MTR: (..) wa cabe <**boro kulu ma cabe**> [/] **boro kulu ma nga walhã gaayi ya+cine !**
//imp/monter/personne/chaque/monter/personne/chaque/suj/son/ardoise/garder/com me ça//
« Montrez, que chacun montre, que chacun garde son ardoise ainsi ! »
- 23) *MTR: wa gisi <a te> [/] a te
//imp/poser/3s/être bien/3s/être bien//
« Posez (les ardoises) c'est bien, c'est bien ! »

Dans les deux séries de reformulations, on se rend compte que la maîtresse emploie d'autres mots pour mieux communiquer son message. Dans l'énoncé (20), la maîtresse opère une reformulation de l'énoncé (17) en n'ayant recours à aucun mot de l'énoncé-source. Dans l'énoncé (22) par contre, le segment *nga walhã gaayi ya+cine* « *garde son ardoise comme ça* » a été substitué au verbe *cabe* «montrer». Or, le verbe *gaayi* «tenir, garder» ne peut pas rendre à lui seul le sens de *cabe*. C'est pourquoi la maîtresse utilise le déictique *ya-cine* «comme ça» avec même des gestes. Ce qui permet de rendre plus accessible le sens de son message.

Par l'emploi de la reformulation, la maîtresse veut rendre plus clair le mot « *cabe* ». Cependant, la compréhension de ce mot ne porte pas sur le contenu de la leçon (phase de vérification des résultats d'une activité commandée par

la maîtresse), mais elle est portée sur le comportement des élèves. D'où la fonction est ici didactique.

Intéressons à présent à cette nouvelle séquence où plusieurs types de reformulation sont à l'œuvre.

- 24) *MTR: **ɲwaarey** nda ɲwaari fo no ni ga bay ?
 //plats/et/plat/quel/c'est/tu/Inacc/connaître//
- 25) *MTR: **[to ni bine] ɲwaari fo** nda ɲwaari fo no ni ga bay ?
 //bon/ toi/et/repas/quel/et/plat/quel/c'est/tu/Inacc/connaître//
 « Et toi, quels sont les types de plats que tu connais ? »
- 26) *MTR: **[heey wa kay ga ma] [i ne] mottol baali !**
 //oh/Imp/arrêter/pour/écouter/on/dire/purée de haricot//
- 27) *MTR: **[Oussama ne] mottol baali !**
 //Ousman/dire/purée de haricot//
 « Ousmane dit purée de haricot »
- 28) *MTR: **foy n(o) i g(a) a te nda !**
 //sauce/c'est/on/inacc/le/faire/avec//
 « C'est de la sauce qu'on en fait. »
- 29) *MTR: **foy n(o) i ga te nda [mottol baali ?]**
 //sauce/c'est/Inacc/le/faire/avec/purée de haricot//
 « Avec de la purée de haricot on fait de la sauce »

Dans ce passage, nous avons trois processus de reformulation. D'abord une reformulation de l'énoncé (24) pour obtenir l'énoncé (25). Dans l'énoncé reformulé, la maîtresse a introduit un nouveau segment *to ni bine* « et toi », segment employé pour marquer que le nouvel interlocuteur n'est plus le même car elle avait déjà fini d'interroger un élève. L'introduction du segment est la trace d'un changement de partenaire de l'interaction. Il y a un autre fait marquant dans la reformulation. En effet, l'utilisation de *ɲwaari* à la place de *ɲwaarey* « les plats » procède d'une **autocorrection** syntaxique. Il est syntaxiquement incorrect de dire *ɲwaarey nda ɲwaari fo* (le même terme *ɲwaari* ne peut pas être au singulier dans le même syntagme). C'est pourquoi la maîtresse a procédé à la correction du mot *ɲwaarey* « les plats » pour utiliser le singulier. De plus, le mot *fo* « quel » est repris deux fois dans l'énoncé reformulé, même si cela est un fait non important dans la mesure où sa reprise n'est qu'une redondance qui n'a pas d'incidence sur le contenu sémantique du segment. Puis la reformulation de l'énoncé (26) aboutit à l'énoncé (27). Dans cette deuxième reformulation de la maîtresse, on peut aisément constater la suppression de l'expression *heey wa kay ga ma* « Oh,

écoutez ! », qui ne fait pas partie de l'énoncé, mais qui ponctue l'interaction. Ce qui est plus intéressant ici est la transformation du segment *i ne « on dit »* dans l'énoncé de départ par la maîtresse pour donner *Oussama ne « Oussama dit »*. À travers la substitution du prénom de l'élève à *i* pronom de la troisième personne du pluriel (quelque fois renvoyant à un élément indéterminé, équivalent à *on* particulièrement ici), le même souci de précision apparaît dans l'énoncé reformulé dans le remplacement de *i* par le nom propre *Oussama* où tous les deux termes ont la fonction de sujet dans les segments où il apparaissent.

Dans la troisième reformulation (28, énoncé-source et 29, énoncé-reformulé), le même souci de précision apparaît dans la substitution au pronom de la troisième personne en position d'objet *a* (au niveau de *ga a*) du syntagme nominal *mottol baali*.

On relèvera ainsi dans cette deuxième reformulation la réorganisation syntaxique qui s'opère, car *a*, dans l'énoncé de départ, était en position antéposée au verbe *te nda*, tandis que *mottol baali* apparaît en position postposée au verbe *te nda*. Cela montre que la reformulation ne se fait pas sans une incidence sur l'organisation syntaxique des éléments en raison de la différence de statut des éléments dans le comportement syntaxique d'où nous avons affaire à une auto-reformulation avec modification syntaxique.

Après cette analyse formelle des reformulations dans cette interaction, il faut dégager leurs implications (fonctions). Dans les deux premières reformulations, le but de la reformulation est essentiellement d'ordre interactionnel. Au niveau de la première reformulation (25), la maîtresse entend améliorer la syntaxe de son énoncé, tandis qu'au niveau de la deuxième reformulation (27), elle semble focaliser l'énoncé sur l'interlocuteur, à la suite d'une réponse exacte à la question posée. Par contre, au niveau de la troisième reformulation (29), la fonction est d'apprentissage dans la mesure où, à travers la précision rendue par l'utilisation de l'expression « *mottol baali* » à la place de *a* (pronom objet), la maîtresse entend mettre l'accent sur l'objet enseigné (une leçon de langage portant ici sur les différents types de repas), dans le cas précis, ici, un type particulier de repas.

1.4 Auto-reformulations au moyen de synonymes

30) *MTR: **wa si ba care ra !**

//imp/neg/être nombreux//l'un l'autre/dans//

« Ne vous amassez pas ! »

31) *MTR: **wa si furo care ra !**

//imp/neg/entrer//l'un l'autre/dans//

« Ne vous attroupez pas ! »

32) *MTR: wa sosoro day koy banda to !

//imp/pousser/seulement/aller/derrière//bon//

« Bon, poussez vers derrière »

La présente reformulation où nous avons exactement le même nombre de mots et une substitution systématique de *ba* « être nombre » par *furo* « entrer », dénote la volonté de la maîtresse d'employer un mot plus précis que celui utilisé précédemment.

33) *MTR: xx kalmaaro no wo+ne !

//la craie/c'est/ceci//

« Ceci est la craie. »

34) *MTR: di <ni arduwaazo> me@i [///] ni walhã di a ma boori !

Dans cette reformulation, nous ne nous intéressons non pas au changement de la position de *di* « prendre » dans les énoncés, mais plutôt à la substitution que la maîtresse fait de l'emprunt *arduwaawo* « l'ardoise » par le mot *walhã* qui est le mot employé en zarma. Cette opération peut s'inscrire dans l'optique de montrer aux élèves les possibilités d'interchangeabilité entre les deux mots, mais nous pensons que la maîtresse emploie le mot *walhã* « ardoise » dans sa reformulation pour être plus proche de la réalité des élèves. Par conséquent, cette attitude visant une acquisition de connaissance, implique que la reformulation est à visée d'apprentissage.

2. Les hétéro-reformulations

Il s'agit, dans cette partie, de rendre compte des mécanismes de reformulation dans des contextes où la maîtresse, interprète un énoncé produit par un élève. Dans cette section, nous ferons ressortir, comme nous l'avons fait au niveau des auto-reformulations, les éléments de la typologie établie par Picoche (2007), à travers les différents exemples qui seront donnés.

2.1 Hétéro-reformulations au moyen de paraphrases

35) *ELV: mo lotta nda dunguri nda mo !

//riz au gras/et/haricot/et/riz//

« Du riz gras, du haricot et du riz »

36) *MTR: Aynaou ne nga ga bay mo lotta a ne nda dunguri nda mo .

//Aynaou/dire/elle/Inacc/connaître/riz au

gras/elle/dire/avec/haricot/et/riz//

« Aynaou dit qu'elle connaît du riz gras, elle dit du haricot et du riz »

Dans cette reformulation de la maîtresse, on note que celle-ci reprend certes l'énoncé de l'élève, mais en **l'inscrivant dans un style de discours indirect** à travers l'utilisation de *ne*.

Il y a en outre l'introduction de nouveaux termes : *nga ga bay* « il connaît », qui dénote l'**élargissement** de l'énoncé de départ. En effet, dans la reformulation, la maîtresse pouvait simplement dire *Aynaou ne mo lotta a ne nda dunguri nda mo* « *Aynaou dit le riz gras blanc, elle dit le haricot et le riz* ». Elle pourrait même éviter la répétition de *ne* « *dit* » pour continuer l'énumération si elle choisit la reprise intégrale de l'énoncé de l'élève.

37) *ELV: **ee ee goy da boro na tanda boro m(a) dan dambo ra .**

//Inj/Inj//fruit non

mûr/si/personne/Acc/courge/personne/subj/mettre/couscous/dans//

« Bein, bein, du fruit non mûr, si on...la courge, on la met dans le

couscous. »

38) *MTR: āhā !

//oui//

39) *ELV: xxx .

40) *MTR: ga hina i ma te mate ?

//pour/préparer/on/subj/faire/comment//

« Pour préparer, on fait comment ? »

41) *MTR: Kassoum ya ga saakadaawa bay.

//Kassoum/emp/Inacc/plat de potiron et couscous de mil/connaître//

« Kassoum quant à lui connaît le plat de potiron et couscous de

mil. »

42) *MTR: Kassoum ne saakadaawa wo...

//Kassoum/dire/plat de potiron et couscous de mil/ce//

« Kassoum dit que le plat de potiron et couscous de mil... »

43) *MTR: i ma kande zambu waato din, sohō zankey i s(i) a bay.

//on/amener/dépôt de mil/le temps/ce/maintenant/les

enfants/ils/neg/le/connaître//

« On apporte du dépôt de mil, après, les enfants d'aujourd'hui ne le connaissent pas »

44) *MTR: **zambu n(o) i ga dan ga tanda daabu nda.**

//dépôt de la boule de

mil/c'est/on/Inacc/mettre/pour/courge/fermer/avec//

« On couvre la courge de dépôt de mil. »

La stratégie utilisée dans l'énoncé (44) par la maîtresse consiste à reformuler tout le contenu de l'interaction. Ainsi elle réinterprète le sens de l'énoncé de l'élève (mal construit) à travers une synthèse. Cette stratégie prend la forme d'une **paraphrase** de l'énoncé-source.

45) *ELV: yagga mansino tonton ihinza a te iway cindi hinka .

//neuf//la machine/ajouter/trois/3s/faire/dix/reste/deux//

« Neuf, la machine ajoute trois, ça fait douze. »

46) *MTR: yagga mansino ihinza n(o) a ga tonton a ra nga no ga te iway cindi
(.) hinka .

//neuf//la

machine/trois/c'est/3s/inacc/ajouter/3s/dans/lui/c'est/inacc/faire/dix/reste/deux//

« Neuf, c'est trois que la machine va y ajouter, c'est cela qui fait douze. »

L'énoncé de l'élève est bien simple et concis. Pourtant, la maîtresse adopte une certaine liberté pour reformuler l'énoncé pour en rendre le sens. Cette liberté de choix des mots à travers une **paraphrase** de l'énoncé de l'élève n'est pas sans conséquence sur le type de discours. En effet, la disposition (**changement de l'ordre des mots**) du segment *ihinza no a ga* juste après le mot *mansino* révèle une caractéristique de l'oral, dans la mesure où *ihinza* (numéral), en fonction objet, se place habituellement en position postposée au verbe (ici *tonton*). C'est d'ailleurs ce qui entraîne l'emploi du marqueur de focalisation *no*, et la reprise du mot *mansino* par le pronom *a* devant le verbe *tonton*. C'est aussi cette **réorganisation** de l'énoncé à cause de sa forme orale qui justifie l'emploi des mots *ra* « dans », et l'expression *nga no* (avec reprise du marqueur de focalisation). La reformulation de l'énoncé de l'élève fait intervenir donc la paraphrase dans laquelle les mots clés sont certes maintenus, mais où l'organisation de l'énoncé a été remaniée.

Dans les différents exemples donnés ci-haut, l'on peut constater que les reformulations de la maîtresse sont d'ordre interactionnel dans la mesure où ces paraphrases visent à recadrer essentiellement (par des hétéro-corrections) les énoncés des élèves.

2.2 Hétéro-reformulations au moyen de synonymes

47) *MTR: manga n(o) i ga ne nango din se manga n(o) i ga ne nango se

//où/c'est/on/inacc/dire/la place/là/à/où/c'est/on/inacc/dire/la

place/là/à//

« Comment appelle-t-on cet endroit, Comment appelle-t-on cet endroit »

- 48) *ELV2: **feemey do !**
 //les foyers/chez//
 « La cuisine »
- 49) *MTR: **feemey gande !**
 //les foyers/devant//
 « La cuisine »
- 51) *ELV: **mo lotta nda dunguri nda mo !**
 //plat de riz/et/haricot/et/riz//
 « le plat de riz, le haricot et le riz »
- 52) *MTR: **Aynaou ne nga ga bay mo lotta a ne nda dunguri nda mo .**
 //Aynaou/dire/elle/Inacc/connaître/plat riz/et/haricot/et/riz//
 « Aynaou dit qu'elle connaît le plat de riz, le plat de haricot et du riz »
- 53) *ELV: **mo kwaaray !**
 //riz/blanc/
 « Riz au gras (blanc) »
- 54) *MTR: **nda saata kwaaray a boori !**
 //et/riz au gras blanc/il/être joli//
 « Et du riz au gras (blanc), c'est bien ! »

Comme dans les auto-reformulations par synonymie, ici également, la maîtresse **substitue** à *mo kwaaray* « riz au gras blanc » une autre expression synonyme *saata kwaaray* « riz au gras blanc ». La stratégie employée dans les deux exemples de reformulation de cette interaction est la **substitution** terme à terme.

Dans le premier cas, il y a **substitution lexicale** où *do* et *gande* tous deux déictiques spaciaux, sont synonymes. Dans le second cas *mo kwaaray* et *saata kwaaray* ont le même sens « riz au gras blanc », mais *mo* « riz » n'est pas systématiquement synonyme de *saata* d'où la substitution est ici **sémantique**.

Les synonymes employés par la maîtresse dans les reformulations des élèves s'inscrivent l'optique de montrer les équivalences sémantiques entre les différents termes. Il s'agit alors non seulement d'enrichir le stock lexical des élèves et mais aussi leur montrer comment ces possibilités peuvent être exploitées. Cela joue donc sur l'acquisition des élèves. Par conséquent les reformulations sont donc à visées d'apprentissage.

Conclusion

L'analyse des reformulations de la maîtresse que nous venons de présenter fait apparaître, au niveau linguistique, plusieurs opérations sur l'énoncé :

- **suppression** d'éléments
- **réorganisation** ordre des constituants
- **substitution** de terme par un autre
- **restriction** du contenu de l'énoncé
- **changement de type de discours**
- **autocorrection syntaxique**
- **paraphrase.**

Dans la manifestation des types formels de reformulations, nous pouvons, tout d'abord, noter l'emploi de trois types de fonctions : fonction didactique, fonction interactionnelle, fonction d'apprentissage. Dans les auto-reformulations, on note la présence de la fonction didactique et la fonction d'apprentissage. Par contre, les fonctions en usage dans les hétéro-reformulations sont la fonction interactionnelle et celle d'apprentissage. L'on peut donc observer l'absence de la fonction interactionnelle dans les auto-reformulations et l'absence de la fonction didactique dans les hétéro-reformulations.

À propos de la relation entre types formels de reformulations et fonctions de celles-ci, nous pouvons tirer les corrélations suivantes :

- Au niveau des auto-reformulations, la fonction didactique s'est manifestée dans tous les types formels de reformulations (reformulations par changement de l'ordre des mots, par dérivés, par paraphrase, par synonymes) alors que la fonction d'apprentissage quant à elle apparaît essentiellement dans les auto-reformulations aux moyens synonymes et paragraphes.

Au niveau des hétéro-reformulations, pendant que la fonction d'apprentissage apparaît à travers l'emploi des synonymes, la fonction interactionnelle, quant à elle, apparaît dans les paraphrases et les changements de l'ordre des mots.

Ce texte ne prétend pas avoir dégagé toutes les stratégies pouvant être employées par la maîtresse au cours de l'interaction verbale en classe. Néanmoins, le travail a donné l'occasion de voir le degré d'utilisation des reformulations dans une séquence de classe.

En outre, au regard des explications données dans ce texte pour justifier l'emploi de certaines stratégies ayant cours dans les énoncés de la maîtresse, nous pouvons dire que le degré d'emploi des reformulations dépend pour la plupart de l'objet enseigné. Ainsi, avons-nous constaté plus de fréquence de reformulations lorsqu'il s'agit des sciences (mathématiques, sciences d'observation). Le degré d'emploi est aussi fonction du niveau de la classe. Nous avons remarqué plus de reformulations dans les classes de troisième année. Ce qui représente un indicateur très intéressant. En effet, de notre

point de vue, c'est c'est une classe charnière que la classe où se font les transferts de connaissances entre L1 et L2. Un troisième facteur influant le degré d'utilisation des reformulations est lié à la personnalité des enseignants. Certains paraissent plus à l'aise dans la maîtrise de la langue, un aspect très important pour la facilité d'exploiter les reformulations dans la transmission des connaissances. Certains aspects, particulièrement les observations sur le degré d'emploi des reformulations, n'ont pu être l'objet d'une présentation détaillée dans le présent article, mais nous envisageons de les exploiter et étayer dans un prochain article.

Pour assurer un enseignement bilingue de qualité dans ces écoles, il s'avère indispensable d'initier la formation des enseignants à la pratique effective, efficace et consciente des reformulations.

Références bibliographiques

- Bernard Ives & White-Kaba Mary (1994), *Dictionnaire zarma-français (République du Niger)*, Niamey : Imprimerie Tareya, 331p.
- Brey Christian (1984), Les travaux pratiques de reformulation, *Langue française* 64, 'Français technique et scientifique : reformulation enseignement', pp 68-80. Accessible sur le site : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5205 Consulté le 11/11/2013.
- Cherpit Christophe (Sd), Comment pratiquer l'écoute active, 3 p. Accessible en ligne sur : www.unil.ch/dialog/files/.../Pratiquer_1_ecoute_active_DialogUnil.pdf. Consulté le 11/11/2013.
- Dubois Jean & all (2007), *Grand dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Paris : Larousse, 514p.
- Jaubert Martine & Rebière Maryse (2001), Pratiques de reformulation et construction de savoirs, *Aster* n° 33, Paris, INRP, pp. 81-110. Accessible sur < <http://hdl.handle.net/2042/8777> | DOI : 10.4267/2042/8777.> Consulté le 09/02/2014.
- Kara Mohamed (2004), Reformulations et polyphonie, *Pratiques* 123/124, Metz : CELTED, pp. 27-54. Accessible sur www.pratiques-cresef.com/p123_ka1.pdf. Consulté le 17/11/2013.
- Martinot Claire (2010), Reformulation et acquisition de la complexité linguistique, *Travaux de linguistique* 61, pp. 63-96. Accessible sur www.cairn.info. Consulté le 04/04/2014.
- Noyau Colette (2010), Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien, In : F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1, Paris, Institut de Linguistique Française, pp. 553-571.
- Noyau Colette & Onguéné Essono Louis-Martin (2014, sous presse), La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français, in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique* :

- Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Picoche Jacqueline (2007), La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire, in : Mohamed Kara, *Usages et analyses de la reformulation*, 'Recherches Linguistiques' 29 (Université de Metz), pp. 293-308.
- Soumana Hamadou & coll. (2007), *Dictionnaire bilingue zarma-français*, Niamey : SOUTEBA, 292 p.
- Vion Robert (2000), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris : Hachette, 302 p.
- Woroch Justina (2010), La reformulation comme fondement de l'interprétation de conférence, Poznań, 329 p.
- Younssa Nouhou Alzouma (2014), Le fonctionnement des énoncés performatifs en zarma, Mémoire de DEA, Université de Ouagadougou, 92 p.

Enseignement et apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 dans les écoles bilingues au Burkina : savoirs déclaratifs, pratiques de classes et transfert de connaissances

Alou KEITA, Département de linguistique,
UFR LAC, Université de Ouagadougou
E-mail : alukeyita@netcourrier.com

Introduction

La connaissance du vocabulaire se révèle nécessaire, voire indispensable, dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue. Malgré cette importance, son enseignement et son apprentissage ont fait l'objet de peu de réflexion systématique au niveau de l'enseignement bilingue. Leur prise en compte dans les programmes des écoles bilingues au Burkina est circonstancielle⁶ et superficielle. L'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire ne devraient pourtant pas être un laissé-pour-compte dans le cadre des politiques d'innovation pédagogique, notamment celles qui visent à partir des acquis de l'apprentissage de L1 pour mieux faire acquérir L2. Aussi avons-nous décidé de faire du lexique et du vocabulaire l'objet de la présente réflexion. L'étude répondra aux questions ci-après :

- Quelle est la conception du lexique et du vocabulaire chez les acteurs de l'école bilingue⁷ et dans les manuels scolaires ?
- L'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire s'appuient-ils sur L1 et L2 ?
- Y a-t-il transfert d'apprentissage du vocabulaire de L1 à L2 et de L2 à L1 lors des pratiques de classes? Si oui, quand et comment ?
- Le maître et les élèves ont-ils recours aux reformulations L1-L2 et L2-L1 lors de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire ?

Nous formulons deux hypothèses :

- Les acteurs de l'enseignement bilingue au Burkina ont une conception ambiguë et confuse du lexique et du vocabulaire.
- L'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire dans les écoles bilingues s'appuient sur le transfert d'apprentissage et pratiquent des reformulations L2-L1 et L1-L2.

⁶ Excepté le projet d'élaboration de lexiques spécialisés de la lecture et de l'écriture, de mathématiques, de grammaire destinés aux écoles bilingues, dans le cadre de l'Initiative ELAN, projet initié par l'O.I.F.

⁷ Il s'agit des enseignants, des conseillers, des inspecteurs, des concepteurs de manuels scolaires.

L'objectif général de cette étude est de décrire la pratique de l'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire dans les écoles bilingues. Ses objectifs spécifiques sont les suivants :

- Clarifier la notion de vocabulaire et de lexique.
- Analyser les séquences de classe portant sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire.
- Décrire les pratiques de transfert et de reformulation de L1–L2 et L2–L1 lors de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire.

L'étude présente un intérêt global pour ELAN (Ecole et langues nationales en Afrique) et un intérêt spécifique pour la didactique du lexique et du vocabulaire à l'école bilingue et aussi dans les écoles classiques.

Deux démarches méthodologiques ont été suivies. La première a consisté d'abord à exploiter les manuels scolaires⁸ et le programme d'enseignements des écoles bilingues au Burkina. Nous avons ensuite recueilli des déclarations des acteurs de l'enseignement bilingue à travers un questionnaire administré aux enseignants des écoles bilingues de Lafiabougou B (à Bobo-Dioulasso), de Notre-Dame d'Afrique (à Orodara), de Bagrin et de Nongana A (à Loubila). Enfin, les informations recueillies ont été complétées et précisées au cours d'un entretien que nous avons eu avec les mêmes acteurs.

La seconde démarche méthodologique a consisté à observer des pratiques de classe dans des écoles bilingues au Burkina et, surtout, à examiner et analyser les fichiers *F:\Burkina-Transferts Transcriptions cha\Bjul* du projet AUF-OIF « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers des activités de classe » (2011-2014). Leur exploitation servira également à illustrer nos propos. Pour des raisons pratiques⁹, nous nous sommes limité uniquement aux transcriptions des pratiques de classe dans les écoles bilingues dioula-français.

Le travail suivra le plan suivant :

1. Conception du lexique et du vocabulaire.
2. Savoirs déclaratifs de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire chez les acteurs et dans les manuels scolaires des écoles bilingues au Burkina.
3. Pratiques de classe de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles bilingues.

⁸ Ils sont présentés dans la bibliographie.

⁹ Nous maîtrisons mieux la langue dioula que les langues mooré et fulfuldé.

1. Conception du lexique et vocabulaire

Le lexique et le vocabulaire constituent deux concepts clés de la présente étude. Leur élucidation revêt un intérêt terminologique et didactique. Pour ce faire, nous exposerons d'abord la conception du lexique et du vocabulaire chez les acteurs de l'école bilingue et dans les manuels scolaires, puis celle dans la littérature, et enfin celle en lexicologie qui est à privilégier.

1.1. Conception du lexique et du vocabulaire chez les acteurs de l'école bilingue et dans les manuels scolaires

Les questionnaires et les entretiens révèlent que les acteurs des écoles bilingues n'opposent pas *lexique* et *vocabulaire*. Ils utilisent l'un pour l'autre même s'ils affirment, par ailleurs, employer plus fréquemment le terme vocabulaire. Les différents manuels scolaires utilisent tantôt le terme vocabulaire, tantôt le terme lexique pour désigner une liste d'occurrences figurant dans un texte. Il n'est pas rare de voir les termes *vocabulaire* et *lexique* employés ensemble, séparés seulement par une barre oblique, de la manière suivante : Vocabulaire/lexique ou Lexique/vocabulaire. Pour les acteurs des écoles bilingues, cette présentation concomitante à l'écrit montre que les deux termes sont les mêmes.

Cependant au niveau des typologies, les encadreurs pédagogiques et les enseignants des écoles bilingues et des écoles classiques n'utilisent que le terme vocabulaire. Ils dressent plusieurs typologies de vocabulaire, avec cependant deux typologies dominantes. L'une d'elles oppose vocabulaire usuel et vocabulaire théorique ; l'autre oppose vocabulaire actif et vocabulaire passif. Selon les savoirs déclaratifs des encadreurs pédagogiques et des enseignants des écoles bilingues, les deux typologies de vocabulaire, qui répondent aux définitions ci-après, se recoupent.

Le vocabulaire usuel, appelé aussi vocabulaire courant, est l'ensemble des mots et expressions utilisés habituellement ; il s'agit des mots et expressions qui sont d'un usage courant. Il est enseigné en principe dans toutes les classes. Le vocabulaire théorique est l'ensemble des mots et expressions qui sont conçus ou étudiés d'une manière abstraite. Il est enseigné surtout en 4^{ème} et en 5^{ème} années.

Quant au vocabulaire actif, il est l'ensemble des mots et expressions qu'un sujet parlant, notamment par l'apprenant, est capable d'employer spontanément dans sa production linguistique. Le vocabulaire passif, lui, est composé des mots et expressions compris par les locuteurs. Cette définition va dans le sens de celle donnée dans le Dictionnaire de linguistique de Jean DUBOIS et alii (2001) selon lesquels, c'est « *l'ensemble des mots que le sujet parlant est capable de reconnaître et de comprendre sans forcément les utiliser spontanément dans le discours* ».

Signalons qu'il existe d'autres typologies de vocabulaire intéressantes, mais qui sont nettement moins employées dans les écoles bilingues au Burkina. A titre d'exemples, il y a le vocabulaire réceptif qui s'oppose au vocabulaire productif, et le vocabulaire thématique opposé au vocabulaire fonctionnel et au vocabulaire systématique. Les encadreurs pédagogiques et les enseignants des écoles bilingues au Burkina expriment leur méconnaissance, voire leur ignorance sur ces derniers types de vocabulaire.

1.2. Emploi des termes lexique et vocabulaire dans la littérature

L'emploi des termes *lexique* et *vocabulaire* dans les documents dictionnaires et dans les intitulés de certains ouvrages n'est pas de nature à aider les encadreurs pédagogiques et les enseignants des écoles bilingues. Plusieurs d'entre eux affirment s'être référés à des dictionnaires, mais sans succès. En effet, la distinction entre les termes *lexique* et *vocabulaire* n'est pas toujours faite à travers plusieurs de leurs emplois dans la littérature. Il est des contextes où l'un est défini et employé pour l'autre, autrement dit, des contextes où l'emploi du lexique répond pratiquement aux mêmes définitions que le vocabulaire. Chaque terme affiche ainsi une ambiguïté indiscutable provoquant la confusion chez les encadreurs pédagogiques et les maîtres des écoles bilingues.

L'ambiguïté du lexique et du vocabulaire est remarquable à travers les définitions du lexique et du vocabulaire dans le dictionnaire Le Petit Larousse illustré (2011) :

- **Lexique** : « *1. Ensemble des mots formant la langue d'une communauté [...]. 2. a. Dictionnaire spécialisé regroupant les termes utilisés dans une science ou une technique. b. Dictionnaire bilingue succinct. c. Glossaire placé à la fin d'un ouvrage. 3. Ensemble du vocabulaire employé par qq, notamm. Un écrivain, un homme politique.* ».
- **Vocabulaire** : « *1. Ensemble des mots d'une langue. 2. Ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un groupe, à un auteur, etc. 3. Ouvrage comportant les termes spécifiques d'une discipline.* ».

A l'instar de Le Petit Larousse illustré, plusieurs dictionnaires de la langue française définissent le lexique comme étant l'ensemble des unités lexicales qu'une langue met à la disposition des locuteurs, et également comme étant une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus. Cette liste peut être l'ensemble des mots et expressions employés par un auteur, par une science ou par une technique.

La confusion des deux termes est remarquable, par ailleurs, dans l'intitulé de certains ouvrages dictionnaires. L'ouvrage dictionnaire consacré à l'ensemble des termes utilisés par un auteur, une science ou une technique est

tantôt dénommé vocabulaire, tantôt lexique. On aura, par exemple, le vocabulaire de la pédagogie ou le lexique de la pédagogie ; le vocabulaire de la psychologie ou le lexique de la psychologie ; le vocabulaire du cyclisme ou le lexique du cyclisme. Allant dans le même sens, le Dictionnaire de la linguistique de Georges MOUNIN (2006) souligne, dans l'article consacré à l'item vocabulaire, ceci : « *Dans l'usage traditionnel, vocabulaire et lexique tendent à être synonymes de Dictionnaire : Lalande nomme le sien un Vocabulaire de la philosophie, Marouzeau, un lexique de la terminologie linguistique* ».

Enfin, il est aisé de constater dans les dictionnaires bilingues à deux parties, que la seconde partie, du fait de la réduction de sa nomenclature et de ses rubriques d'informations, est dénommée tantôt lexique, tantôt vocabulaire.

Nous avons ainsi suffisamment de contextes où les termes *lexique* et *vocabulaire* se confondent pour confirmer notre première hypothèse.

1.3. Emploi des termes lexique et vocabulaire en lexicologie

Pour distinguer les termes *lexique* et *vocabulaire*, nous conviendrons avec Jacqueline PICOCHÉ (1977 : 44-45) « *d'appeler lexique l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs, et vocabulaire l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* ».

En d'autres termes et selon le Dictionnaire de la linguistique de Georges MOUNIN (2006) « *le lexique est le nombre total de mots dont dispose un locuteur, un groupe, une langue [...]. Le vocabulaire serait, restrictivement, la liste des vocables différents d'un texte, d'un corpus ou d'un auteur...* ».

Le lexique est une réalité de la langue, tandis que le vocabulaire est une réalité du discours. De ce fait, le vocabulaire est l'actualisation de la langue. Au niveau didactique, il serait plus approprié d'utiliser le terme vocabulaire lorsqu'il s'agit de l'apprentissage par l'élève d'un ou de plusieurs mots ou expressions contenus dans un texte. Là, le terme lexique sera l'objet de l'enseignement du système lexical de la langue. Par conséquent, l'emploi juxtaposé des deux termes (Vocabulaire/lexique ou Lexique/vocabulaire) constaté à la fin des textes dans les manuels scolaires est à déconseiller, voire à abandonner au profit de l'emploi du terme vocabulaire seul.

2. Savoirs déclaratifs de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire chez les acteurs et dans les manuels scolaires des écoles bilingues au Burkina

L'intérêt de cette section est de mettre en parallèle les savoirs déclaratifs avec la pratique de l'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire dans les classes. Par ailleurs, elle pourrait servir de fondement à la révision ou à l'élaboration d'un programme de formation des formateurs en didactique de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire. Nous

nous intéresserons à la place, aux objectifs, aux méthodes, aux exercices, et aux mots et expressions de l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire de L1 et de L2.

2.1. Enseignement et apprentissage du lexique et du vocabulaire de L1 et de L2 dans les écoles bilingues

Place dans les programmes

La question de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire de L1 est absente du programme des écoles bilingues. L'enquête et les entretiens ont révélé l'inexistence de leçon de vocabulaire dans l'emploi du temps de la 1^{ère} année et de la 2^{ème} année. Tout au plus, l'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire de L1 interviennent occasionnellement lors de la lecture ou de la grammaire de la langue dans la langue.

Les leçons de vocabulaire interviennent véritablement à partir de la 3^{ème} année et continuent jusqu'en 5^{ème} année. Deux séances spéciales de 30 minutes chacune sont organisées par semaine, précisément le lundi et le mercredi de 9h à 9h30. L'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire visent uniquement L2. L1 n'intervient qu'occasionnellement et stratégiquement.

Le vocabulaire de L2 est enseigné systématiquement dans les disciplines de lecture, vocabulaire, et de façon aléatoire dans les autres disciplines du programme.

Les supports pédagogiques dont dispose le maître pour l'enseignement du vocabulaire sont : les Guides du maître, les Guides du langage, les livres de lecture, les images, les textes étudiés (textes de dictée, études de textes, ...), les objets de l'environnement scolaire, en l'occurrence ceux de la classe, etc.

Dans le programme de formation des enseignants des écoles bilingues, l'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire ne sont abordés que de façon générale. Les maîtres ne bénéficient d'aucune formation spécifique à l'enseignement et à l'apprentissage du lexique et du vocabulaire.

Objectifs

Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire de L2, et de L1 le cas échéant, sont essentiellement :

- savoir écrire correctement les mots ;
- expliquer les mots et expressions étudiés ;
- savoir segmenter les mots en racine ou radical + affixes (préfixes ou suffixes) ;

- trouver, puis employer des synonymes, des contraires, des homonymes, des dérivés, des mots de la même famille ;
- construire des phrases correctes avec les mots et expressions étudiés.

Dans la formulation des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire de L2, et de L1 le cas échéant, l'appui de L2 sur L1 n'est pas mentionné. En d'autres termes, l'idée de transfert n'apparaît pas.

Méthodes

Selon les déclarations des encadreurs pédagogiques et des maîtres des écoles bilingues au Burkina, l'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire de L2, et de L1 le cas échéant, se font à l'oral et à l'écrit. Ils s'appuient sur un corpus constitué d'une phrase ou d'un texte contenant des mots et expressions difficiles à étudier. L'enseignant motive toujours les élèves en leur communiquant l'objectif de la leçon et en suscitant en eux l'intérêt à découvrir, à apprendre et à employer de nouveaux mots. Il procède par observation, puis par explication et exploitation des éléments de structuration du lexique dont la polysémie, l'analogie, la synonymie, l'antonymie, l'homonymie, le champ sémantique.

Dans la didactique de l'enseignement et l'apprentissage du lexique et du vocabulaire de L2, le maître et les élèves alternent de façon stratégique l'emploi de L2 et de L1. L'alternance des deux codes intervient surtout à partir de la 3^{ème} année, année du transfert des connaissances dans les écoles bilingues du Burkina.

Exercices

La typologie des exercices de l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire de L2, et de L1 le cas échéant, comprend des exercices d'application, des exercices de contrôle, des exercices de maison, des évaluations. Le contenu de la boîte à exercices pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire est riche et varié ; on y trouve la dictée de mots, les exercices par appariements, les Q.C.M., les exercices à trous, les exercices de construction de phrases à partir des mots étudiés, la formation des mots, la décomposition ou découpage des mots en radical + affixes, l'explication ou la définition des mots ou expressions, les exercices de recherche de sens, des synonymes, des contraires, des homonymes, des dérivés, des mots de la même famille.

Certains de ces exercices se déroulent à l'oral (exemples : définition des mots ou expressions, construction de phrases, mots à compléter selon le sens de la phrase, recherche des homonymes), d'autres se déroulent à l'écrit (exemples : choix du bon mot parmi d'autres pour compléter une phrase, construction de phrases en employant les mots étudiés, explication du sens de mots ou phrases selon le contexte, explication des mots par écrit, explication des mots

dans les études de textes, questions à trous, segmentation de mot en racine et affixes). Plusieurs de ces exercices sont à la fois à l'oral et à l'écrit.

Les encadreurs pédagogiques et les maîtres des écoles bilingues déclarent recourir régulièrement à L1 lors de ces exercices. Non seulement les consignes sont données en L2 puis reprises en L1, mais l'élucidation des mots et expressions de la L2 à acquérir se fait souvent en L1.

Mots et expressions

Les leçons de vocabulaire portent sur les mots et expressions posant des difficultés de compréhension. Leur nombre par leçon dépend de la teneur du corpus en mots et expressions jugés difficiles. En moyenne, il varie entre 3 et 5 (c'est-à-dire entre 2 et 4, 2 et 3, 3 et 6). Les mots et expressions sont présentés tel qu'ils sont employés dans les textes. Toutes les classes lexicales sont représentées, et aucune classe lexicale n'est, à priori, privilégiée par rapport aux autres. Nous présentons ci-après les types de mots et expressions les plus fréquemment rencontrés comme entrées des leçons de vocabulaire. Ils seront assortis d'exemples.

- Le nom avec ou sans déterminant, au singulier ou au pluriel. Exemples : vos affaires ; du vent ; les gens ; caillou ; les clés.
- Le verbe à l'infinitif ou conjugué. Exemples : suivre ; appartient ; servent ; prends ; levez-vous ; taisez-vous/ tais-toi ; marchons ; comptez.
- Le syntagme nominal. Exemples : les lignes droites ; morceaux de viande ; les travaux domestiques.
- Le syntagme verbal. Exemples : avoir la permission de ; faire l'appel ; lever la main.
- Le syntagme adjectival. Exemple : dix francs.
- Les locutions. Exemples : s'il vous plaît ; s'en sert pour ; excusez-moi ; prendre la place de ; se tenir bien ; tout le monde ; petit à petit ; quoi faire ; par exemple ; ça y est.
- Une phrase ou une partie de phrase. Exemples : je demande ; n'a pas entendu ; n'ai pas faim ; n'est pas là ; suis pressé ; qu'est-ce que ça te fait ? ; se joindre à nous.
- Les mots ou expressions contraires ou opposés. Exemples : avoir tort # avoir raison ; c'est faux # c'est vrai ; celle-ci # celle-là ; chaud # froid ; le dindon # la dinde ; en haut # en bas ; entrer # sortir ; entrer dans # sortir de ; garçons # filles ; là-bas # à côté de ; le toit # le sol ; main droite # main gauche ; méchantes # gentilles ; ouvre # ferme ; parents # enfants ; petite # grande ; le pigeon # la pigeonne ; présent/e # absent/e.
- Les mots d'un même champ lexical. Exemples : tableau, essuyer, chiffon ; main, doigt, pouce ; vent, tourbillon ; le lapin, la vache, les bœufs, les chèvres ; briques, ciment, murs crépis, épais.
- Les mots synonymes ou quasi synonymes. Exemples : j'aime / je préfère.

Au cours des leçons de vocabulaire, les mots et expressions de L2 sont mis en parallèle avec leurs équivalents en L1. La recherche des équivalents en L1 pour élucider les mots et expressions de L2 entraîne parfois des questionnements du savoir lexical des élèves en L1. Ces questionnements visent, par exemple, à trouver des mots et expressions synonymes, opposés ou d'un même champ lexical en L1, et ce, pour élucider par la suite les mots et expressions de L2. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire de L2 s'appuyant sur L1 crée une opportunité de préciser et consolider la connaissance des mots et expressions de L1.

3. Pratiques de classe de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique et du vocabulaire dans les écoles bilingues

L'examen du corpus *F:\Burkina-Transferts Transcriptions_cha\Bjul* permet d'analyser les procédés de reformulations et de transfert de connaissances L1 et L2 lors de l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles bilingues. Implicitement ou explicitement, il permet également d'apprécier la pertinence et l'exactitude des savoirs déclaratifs des encadreurs pédagogiques et des maîtres des écoles bilingues.

Avant d'analyser l'apprentissage des mots et expressions au cours des leçons de vocabulaire et d'autres leçons, donnons, à toute fin utile, la définition et la typologie de la reformulation.

Selon le Dictionnaire des sciences du langage de Franck NEVEU (2011) « *On appelle reformulation la variante paraphrastique d'un segment linguistique, ou plus largement d'un énoncé, dans laquelle des modifications formelles sont opérées à des fins de spécification du sens ou de la référence. La reformulation couvre une grande diversité de faits linguistiques et énonciatifs, notamment ceux qui ont trait au détachement et à la glose, au discours rapporté, ainsi que ceux qui sont sollicités pour assurer la cohésion et la cohérence du discours.* »

De toutes les typologies qui existent sur la reformulation (cf. C. NOYAU et L. M. ONGUENE ESSONO (2014)), nous retenons celle fondée sur la représentation linguistique. C'est elle qui parle le mieux du transfert de connaissances entre deux langues introduites dans le même système éducatif comme médium et comme matière. Elle comprend deux types de reformulation : la reformulation intralingue et la reformulation interlingue.

3.1. Apprentissage de mots et expressions au cours de la leçon de vocabulaire

Le corpus exploité est Bjul-A3-voca-L2-091111, cha, du 09-NOV-2011. Il transcrit la toute première leçon de vocabulaire des élèves. Comme le montre l'extrait ci-après, l'enseignante annonce la nouvelle leçon en L1.

(1)

*MTR: *an bi nana lesɔnkura do le ye (.) an ma deli ka a ke fɔlo .*

%fra: *Nous allons faire une nouvelle leçon que nous n'avons pas encore apprise.*

*MTR: *[-ju] an bi nana commencer@r bi .*

%fra: *On va débiter aujourd'hui.*

Dans l'extrait ci-après, elle annonce le nom de la nouvelle leçon en L1, et plus loin elle explique la démarche à suivre et donne différentes consignes complémentaires en L2 et en L1. Dans cette phase introductive, il y a recours au bilinguisme L1 et L2, mais avec une prédominance de L1.

(2)

*MTR: *dɛɲɛkɔɔfɔ [ʃ] dɛɲɛkɔɔfɔ .*

%fra: *dire le sens du mot, dire le sens du mot.*

Concernant le nom de la nouvelle leçon, signalons que la métalangue “vocabulaire”, équivalent de “dɛɲɛkɔɔfɔ” en L2, ne sera donnée que vers la fin de la leçon. La démarche a ainsi consisté à partir de L1 vers L2 et à user de la répétition comme le montre clairement l'extrait ci-après :

(3)

*MTR: *c'est quelle leçon nous avons vue ?*

*MTR: *toi (.) toi .*

*ELV: *vocabulaire .*

*MTR: *vo (.) ca (.) vocabulaire [ʃ] vocabulaire .*

*MTR: *toi .*

*ELV: *vocabulaire .*

*MTR: *ohon .*

*ELV: *vocabulaire .*

*MTR: *vocabulaire .*

*ELV: *vocabulaire .*

Après la lecture silencieuse et les questions de compréhension du texte interviennent, la découverte et l'explication des mots difficiles. Comme le montre l'extrait ci-après, le premier mot donné est “déjeuner”. Les premières interventions de l'enseignante visent à dissocier le mot “déjeuner” et le mot “petit-déjeuner”. Pour ce faire, elle use de la reformulation et de l'alternance de codes L2-L1. La différenciation des mots “déjeuner” et “petit-déjeuner” se fait en L1.

(4)

*MTR: *mot difficile* .

*ELV: *déjeuner* .

*MTR: *[-ju] déjeuner (.) petit-déjeuner (.) déjeuner ti@s danna@s petit déjeuner* .

%fra: *Le déjeuner n'est pas pareil au petit-déjeuner*.

*MTR: *Karim (.) c'est petit-déjeuner* .

*MTR: *[-ju] déjeuner@s kɔɔ bi danna petit@s déjeuner@s kɔɔ bi danna* .

%fra: *Le sens de déjeuner est à part, le sens de petit-déjeuner est à part*.

L'apprentissage du mot “*petit-déjeuner*”, comme le montre l'extrait ci-après, commence par l'écriture du mot “*petit-déjeuner*” sur les ardoises, sa lecture répétée, et son épellation en vue de maîtriser sa graphie.

(5)

*MTR: *bien (.) le mot suivant (.) dans le texte (.) le mot suivant Sidibé dans le texte*.

*ELV: *petit-déjeuner* .

*MTR: *le petit-déjeuner (.) on écrit ça sur les ardoises* .

*ELV2: *0* .

%act: *ELV2 écrivent sur les ardoises*.

*MTR: *ohoun* .

*ELV: *le petit-déjeuner* .

*MTR: *ohon* .

*ELV: *le petit-déjeuner* .

*MTR: *ohon* .

*MTR: *où est (.) lis sur l'ardoise (.) tu as caché* .

*ELV: *+< dejener* .

*MTR: *déjeuner* .

*ELV: *le petit-déjeuner* .

*MTR: *ohon* .

*ELV: *le petit-déjeuner* .

*MTR: *ohon* .

*ELV: *le petit-déjeuner* .

*MTR: *ohon* .

*ELV: *le petit-déjeuner* .

*MTR: *bien* .

*ELV: *le petit-déjeuner* .

*MTR: *ounhou* .
 *ELV: *le petit-déjeuner* .
 *MTR: debout (.) tourne (.) regarde par là .
 %act: *MTR s'adresse à un ELV*.
 *MTR: *déjeuner s'écrit* .
 *ELV: *d +...*
 *MTR: *ouhoun* .
 *ELV: *e +...*
 *MTR: *houn* .
 *ELV: *+, accent va à gauche* .
 *MTR: *oui (.) ohon* .
 *MTR: *ohon (.) j* .
 *MTR: *e (.) ohon* .
 *ELV: *+, u +...*
 *MTR: *ouhon* .
 *ELV: *+, l +...*
 *MTR: *ouhoun (.) l* .
 *ELV: *+, l +...*
 *MTR: *ouhoun* .
 *ELV: *+, e +...*
 *MTR: *ouhoun* .
 *ELV: *+, r* .
 *MTR: *r* .

En plus de ce qui précède, la démarche didactique de l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles bilingues au Burkina est fondée sur des questionnements et sur des reformulations. Ceux-ci mettent en œuvre les deux langues (dioula-français, moore-français ou fulfulde-français), et visent à transférer des connaissances de L1 à L2, et également de L2 à L1. Nous les décrivons en étayant nos propos avec des extraits de l'apprentissage des mots “*petit-déjeuner*” et “*déjeuner*”.

3.1.1. Questionnements sur le savoir lexical des élèves

Nous relevons des questionnements en L1, des questionnements en L2 et des questionnements en L1-L2 ou en L2-L1.

3.1.1.1. Questionnements du savoir lexical en L1

En partant des visées didactiques, nous pouvons distinguer plusieurs types de questionnements du savoir lexical en L1. Nous en présentons trois.

Le premier type, illustré par l'extrait ci-après, vise à définir ou à expliquer en L1 le mot étudié.

(6) Extrait visant à élucider le mot “*petit-déjeuner*”

*MTR: [-ju] *petit@s déjeuner@s kɔrɔ ko di ?*

%fra: *Que signifie petit-déjeuner?*

*MTR: *le petit-déjeuner .*

*MTR: *toi .*

*ELV: [-ju] *dumuni bi kɛ sɔgoma .*

%fra: *La nourriture faite le matin.*

Le deuxième type de questionnements en L1 vise à expliquer ou à donner un équivalent en L2 d'un mot de L1, ce, en vue d'acquérir un mot de L2. Comme le montre l'extrait ci-après, la démarche consiste à aller de L1 vers L2 pour apprendre le mot “*déjeuner*”.

(7) Extrait visant à élucider le mot “*déjeuner*”

*MTR: [-ju] *o bi tilera weele tubabukan na ko di ?*

%fra: *Comment dit-on tilera en français?*

*MTR: [-ju] *est@s+ce@s que@s sɔgoma a bi dumunike kɪnaman ?*

%fra: *Est-ce que le matin, on mange beaucoup ?*

*MTR: [-ju] *ko ba dumu ka tepe (.) olo ba fɔ petit@s déjeuner@ (.) tile fɛ o ba weele ko di (.)*

tilera ?

%fra: *on dit petit-déjeuner, la journée, on l'appelle comment, la journée?*

Le troisième type de questionnements en L1 vise à corriger ou à clarifier en L1 un mot employé par un élève en L2. Il invite l'élève à reformuler en L1 ce qu'il a énoncé en L2 et qui n'a pas été compris ou qui est erroné. L'extrait suivant en est une illustration.

(8)

*MTR: [-ju] *peguis bi mun le lo ?*

%fra: *Qu'est-ce que peguis?*

*MTR: [-ju] *i bi fɛ ka fɔ di (.) a fɔ julakan na an b'a filɛ.*

%fra: *Que veux-tu dire, dis-le en jula, on va voir.*

3.1.1.2. Questionnement du savoir lexical en L2

Nous en avons relevé plusieurs types. Nous présentons et illustrons les plus récurrents qui sont au nombre de deux.

- Le premier vise à expliquer ou à reformuler en L2 un énoncé produit en L1. Cela est le cas dans l'extrait suivant :

(9)

*MTR: [-ju] bien@s (.)comment@s on@s va@s dire@s en@s français@s dumuni
nin bi ke sɔgɔma?

%fra: Comment on va dire en français, la nourriture qui se prépare le matin?

*MTR: ohon .

*ELV: petit-déjeuner c'est repas qui mange +/.

*MTR: le repas +...

*ELV: ++ le repas qui mange +/.

*MTR: qu'on mange +...

*ELV: ++ qu'on mange le matin .

*MTR: très bien .

*MTR: interroge (.) le petit-déjeuner c'est le repas qu'on mange le matin .

*ELV: Karim .

*ELV: le petit-déjeuner le repas de petit-déjeuner +/.

*MTR: qu'on mange +...

*ELV: ++ qu'on mange +...

- Le second questionnement en L2 vise à consolider et à enrichir le savoir lexical des élèves en exploitant soit les relations sémantiques du mot étudié (synonymie, antonymie, polysémie), soit le champ lexical en L2 d'une notion abordée dans le texte de base. Illustrons ce type de questionnements avec deux extraits.

Remarquons que dans le premier extrait illustratif, le questionnement en L2 est reformulé en L1. Dans le second extrait, la question porte sur le moment du petit-déjeuner, mais les réponses portent sur ce que l'on prend au petit-déjeuner, et les mots sont repris avec le déterminant convenable.

(10)

*MTR: bien (.) on peut dire le repas ou encore quoi ?

*MTR: [-ju] le@s repas@s o dumuni weele sɔgɔma ko le@s repas@s nin se ka fɔ
cogoya wɛɛ la .

%fra: *Le repas, c'est la nourriture qu'on appelle le matin le repas, mais, on peut l'appeler autrement.*

*MTR: *[-ju] min ni le@ repas@s o bi se ka fo quoi@s ?*

%fra: *C'est le repas, que peut l'appeler quoi?*

*MTR: *la (.) Fatimata .*

*ELV: *la marmite .*

*MTR: *la +..?*

*MTR: *la marmite .*

*MTR: *dumuni@s on peut dire le repas ou encore la +..?*

*MTR: *[-ju]*

*ELV: *la nou (.) nourriture .*

*MTR: *la nourriture .*

(11)

*MTR: *bien (.) quand est+ce vous prenez votre petit-déjeuner ?*

*MTR: *ouhoun .*

*ELV: *le matin je prends mon petit-déjeuner .*

*MTR: *le matin je prends mon petit-déjeuner .*

*MTR: *tu prends quoi comme petit-déjeuner ?*

*MTR: *ohon .*

*ELV: *du to .*

*MTR: *faut dire [""] je prends du to .*

*ELV: *je prends du to .*

*MTR: *et toi ?*

*ELV: *je prends du riz .*

*MTR: *du riz .*

*MTR: *ohon .*

*ELV: *je prends [""] du igname .*

*MTR: *de l'igname .*

*MTR: *toi .*

*ELV: *je prends xx .*

*ELV: *je prends du [*] peguis .*

*MTR: *de quoi ?*

*ELV: *de [*/] peguis.*

3.1.2. Reformulations

Lors des pratiques de classe dans les écoles bilingues au Burkina, les reformulations s'appliquent aux questionnements et aux énoncés produits par les élèves et par l'enseignante. Elles se subdivisent en reformulations interlingues (L2-L1 ou L1-L2)

et en reformulations intralingues ou endolingues (L2-L2 ou L1-L1). Et comme l'ont souligné C. NOYAU et L. M. ONGUENE ESSONO (2014 : 2), « *la reformulation peut être faite par le locuteur lui-même (auto-reformulation) ou par son interlocuteur (hétéro-reformulation)* ». Dans le dialogue de classe nous relevons :

- des séquences d'auto-reformulation Maître-Maître (MTR-MTR),
- des séquences d'hétéro-reformulation Elève-Maître (ELV-MTR).

3.1.2.1. Reformulation intralingue

Elle comprend la reformulation L2-L2 et la reformulation L1-L1.

3.1.2.1.1. Reformulation intralingue L2-L2

Il s'agit ici de la reformulation en français d'un énoncé en français. Nous présentons deux cas : un cas d'auto-reformulation et un cas d'hétéro-reformulation. Les deux concourent à élucider le verbe "s'habiller".

- Cas d'auto-reformulation

L'extrait illustratif que nous donnons ci-après est un cas d'auto-reformulation MTR-MTR avec moins de mots et la substitution d'une forme complexe par une forme moins complexe.

(12)

*MTR: *quand est+ce [/] quand est+ce tu t'habilles ?*

*MTR: *à quel moment tu t'habilles ?*

*MTR: *je m'habille ohon +..?*

*MTR: *à quel moment tu t'habilles ?*

*MTR: *ohon .*

- Cas d'hétéro-reformulation

Nous en donnons deux exemples. Le premier extrait choisi pour illustrer ce cas est une reformulation ELV-MTR. L'enseignante reprend l'énoncé d'un élève avec plus de mots, et surtout au style indirect suivi d'une question, ce, après une reprise au style direct interrompue. Cette reformulation vise, entre autres, à encourager et amener les autres élèves à s'exprimer.

Dans le second extrait illustratif, l'enseignante reformule les énoncés réponses des élèves pour signaler une forme incorrecte et amener son auteur ou un autre élève à reformuler correctement. Elle reformule également pour approuver une réponse et inviter un autre élève à intervenir.

(13)

*ELV: *si je finis de faire la toilette (.) je m'habille .*

*MTR: *bien (.) ohon (.) <si je finis de> [///] elle [/] elle dit que si elle finit de faire la toilette elle s'habille et les autres ohon ?*

(14)

*ELV: *moi je mange to .*

*MTR: *tu manges du to ?*

*ELV: *je [*] mange des bouillies.*

*MTR: *de la +.. ?*

*ELV: *++ de la bouillie.*

*MTR: *toi tu prends de la bouillie (.) et toi ?*

*ELV: *du café.*

*MTR: *du café.*

*MTR: *toi .*

*ELV: *du pain.*

*MTR: *du pain.*

3.1.2.1.2. Reformulation intralingue L1-L1

Il s'agit ici de la reformulation en dioula d'un énoncé en dioula. Dans l'extrait illustratif que nous donnons, l'enseignante reprend avec moins de mots sa question qui comprend deux propositions. Dans la reformulation, seule la seconde proposition est reprise. Cette reformulation vise la concision.

(15)

*MTR: *[-ju] a bi dumuni ke sɔgoma (.) donc@s petit@s déjeuner@s kɔɔ ko di ?*

%fra: Vous mangez le matin, donc que veut dire petit-déjeuner?

*MTR: *[-ju] petit@s déjeuner@s kɔɔ ko di ?*

%fra: Que veut dire petit-déjeuner?

*MTR: *toi.*

3.1.2.2. Reformulation interlingue

Dans l'extrait ci-après, il s'agit d'une reformulation interlingue L2-L1 MTR-MTR. L'enseignante reformule deux fois son questionnement en L1 tout en réutilisant des mots du questionnement de départ ; elle utilise, par exemple, deux fois le mot "le *repas*" dans la première reformulation, et une fois dans la deuxième en plus du mot "quoi". Il faut remarquer que les deux reformulations sont plus étoffées que l'énoncé de départ.

Ces reformulations dans la langue maternelle des élèves et leur "étoffement" visent à clarifier le questionnement de départ en français lequel cherche à élucider le mot "*repas*" en recourant à un parasyndrome qui est "*nourriture*".

(16)

*MTR: *bien (.) on peut dire le repas ou encore quoi ?*

*MTR: *[-ju] le@s repas@s o dumuni weele sogoma ko le@s repas@s nin se ka fo cogoya wɛɛ la .*

%fra: *Le repas, c'est la nourriture qu'on appelle le matin le repas, mais, on peut l'appeler autrement.*

*MTR: *[-ju] min ni le@ repas@s o bi se ka fo quoi@s ?*

%fra: *C'est le repas, que peut l'appeler quoi?*

3. 2. Apprentissage de mots et expressions au cours des autres leçons

Dans les écoles bilingues presque toutes les leçons donnent l'occasion d'enseigner et d'apprendre du vocabulaire, notamment les termes spécifiques et spécifiables aux domaines notionnels enseignés. Nous partons du cas qui se produit pendant une leçon d'arithmétique décrire et analyser, là également, les usages de reformulation et les pratiques de transfert de connaissances.

Apprentissage du vocabulaire lors d'une leçon d'arithmétique

Le corpus *F:\Burkina-Transferts Transcriptions cha\Bjul-A5-arit-L2-190413.cha* comporte des questionnements du savoir lexical des élèves qui visent à élucider des notions arithmétiques avec leurs dénominations en L2, et aussi en L1. Les termes à acquérir par les élèves sont au nombre de quatre : les échanges, le prix de revient, le prix d'achat et les frais. Dans les interactions entre l'enseignante et les élèves pour l'apprentissage de ces termes, nous relevons des séquences de reformulation, de répétition et de transfert de connaissances.

- Acquisition du terme : les échanges

(17)

*MTR: *bien comme on sait comment on calcule la dépense totale aujourd'hui nous allons voir une [/] une autre leçon (.) nous allons voir les échanges [/] les échanges.*

*MTR: [-ju] nous@s allons@s voir@s an bina sannifeere le ye (.) sannifeere an bina ye .

Comme le montre l'extrait ci-dessus, l'enseignante procède par reformulations et par transfert pour annoncer et clarifier la notion et le terme "les échanges". Nous avons à la fois un cas de reformulation interlingue L2-L1, et un cas de reformulation intralingue L1-L1 à travers la reprise de la phrase : « nous allons voir les échanges [/] les échanges » qui est reformulée en « an bina sannifeere le ye (.) sannifeere an bina ye ».

Le terme "les échanges" est élucidé par son équivalent en L1 "sannifeere le" suivi de la particule de mise en relief "le". L'emploi de cette particule montre que la notion et le terme "sannifeere" sont connus des élèves. De ce fait, il y a transfert d'une connaissance déjà acquise par les élèves.

- Acquisition du terme : le prix d'achat

(17)

*MTR : *Le prix d'achat comment on va appeler ça en dioula ?*

*MTR : [-ju] cahier@s mun fɛn ?

%fra :

*MTR : *prix d'achat des cahiers (.) cahier ka mun fɛn ?*

*ELV : sansɔngɔ .

*MTR : sansɔngɔ .

*MTR : oui .

*MTR : *on peut dire ça comment encore ?*

*MTR : *cahier sansɔngɔ@s ou encore ?*

*ELV : [-ju] sanda .

%fra :

*MTR : *cahier sanda [/] cahier sanda [/] cahier sanda (.) bien .*

Le questionnement du savoir lexical consiste à trouver d'abord en L1 l'équivalent du terme "le prix d'achat", puis un synonyme ou parasyndonyme de cet équivalent. On passe ainsi de L2 à L1, et on explicite le terme de L1, toujours en vue de cerner le terme de L2 qui est "le prix d'achat".

Dans l'extrait ci-dessus présenté, nous relevons la reformulation intralingue MTR-MTR et la reformulation interlingue MTR-MTR. La reformulation intralingue MTR-MTR est illustrée par la première et la sixième intervention de l'enseignante, notamment *MTR : *Le prix d'achat comment on va appeler ça en dioula ?* et *MTR : *on peut dire ça comment encore ?*

La reformulation interlingue MTR-MTR est une paraphrase de L2 en L1. Elle est illustrée par la deuxième intervention de l'enseignante qui reformule en L1 sa première intervention, comme le montrent les deux extraits ci-après :

(18)

*MTR : Le prix d'achat comment on va appeler ça en dioula ?

*MTR : [-ju] cahier@s mun fən ?

La troisième intervention du maître constitue un autre cas de reformulation interlingue MTR-MTR L2-L1: *MTR : prix d'achat des cahiers (.) cahier ka mun fən ?

Cette troisième intervention est en fait la reformulation, à la fois, des deux premières interventions.

Nous notons enfin un cas de reformulation intralingue ELV-MTR L1-L1, et un cas de répétition de l'équivalent “*cahier sanda*”. Cette répétition vise, entre autres, une mémorisation auditive.

(19)

*ELV : sansɔŋɔ .

*MTR : sansɔŋɔ .

*MTR : cahier sanda [/] cahier sanda [/] cahier sanda (.) bien.

- **Acquisition du terme : frais**

(20)

*MTR : qui connaît frais en dioula ?

*MTR : on a vu en deuxième année frais oui.

*MTR : oui.

*MTR : parle fort est+ce que moi j'ai entendu ?

*ELV : [-ju] musakaw .

%fra : frais

*MTR : [-ju] musakaw [-ju] musakaw .

*MTR : les autres dépenses sur la même marchandise là donc musakaw.

*MTR : les frais c'est musakaw.

- Les deux premières interventions de l'enseignante montrent la volonté de transfert de connaissances entre L1 et L2. A travers le questionnement lexical visant à donner “*musakaw*”, équivalent en L1 du terme “frais”, l'enseignante cherche à utiliser une connaissance apprise en L1, en deuxième année.

- La cinquième intervention de l'enseignante montre une reformulation L1-L1 de la réponse de l'élève.

L'élucidation du terme "frais" s'appuie également sur l'alternance de codes L2-L1 (voir 6^{ème} et 7^{ème} intervention de l'enseignante. La dernière intervention de l'enseignante consiste à établir une égalité entre le terme "frais" et le terme "musakaw".

Dans le corpus, il y a une longue série de répétition par les élèves du terme "frais" ; cela est pour faciliter une mémorisation auditive et consolider l'acquisition du terme "frais". Pour l'illustration, nous réduisons de moitié, la série de répétition concernée:

(21)

*ELV2: frais .

*ELV: +<représente les frais .

*MTR: représente les frais .

*MTR: les frais oui .

*MTR: oui .

*ELV: les frais .

*MTR: oui .

*ELV: les frais .

*MTR: oui .

*ELV: les frais .

*MTR: oui .

*ELV: les frais .

*MTR: oui .

*ELV: les frais .

*MTR: oui .

- Acquisition du terme : prix de revient

(22)

*MTR : prix de revient en dioula c'est quoi ?

*MTR : on a dit prix d'achat ça c'est sanda frais c'est musakaw et prix de revient ?

*MTR : prix de revient (.) c'est +... ?

*MTR : oui Sall.

*ELV : [-ju] sandaw.

%fra : prix d'achat.

*MTR : sanda c'est prix d'achat (.) sanda.

*MTR : oui .

ELV : [-ju] sankabaw [] .

*MTR : houm.

*MTR : [-ju] c'est donda (.) cahiers donda.

%fra : C'est le prix de revient, le prix de revient des cahiers.

*MTR : [-ju]o bi cahiers donda ni fɛ c'est le prix de revient .

%fra : On veut le prix de revient des cahiers, c'est le prix de revient.

Pour l'élucidation du terme "*prix de revient*", la même démarche et les mêmes éléments didactiques sont employés. Après l'explication de la notion de prix de revient et la recherche de sa dénomination, l'enseignante élucide le terme "*prix de revient*" en s'appuyant sur les acquis terminologiques en L2 et en L1, et en procédant à des reformulations. Les trois premières interventions de l'enseignante, ci-après reprises, montrent la volonté de transfert de connaissances entre L1 et L2. Elles constituent un même questionnement lexical visant à donner "*donda*" comme équivalent en L1 du terme "*prix de revient*".

(23)

*MTR : prix de revient en dioula c'est quoi ?

*MTR : on a dit prix d'achat ça c'est sanda frais c'est musakaw et prix de revient ?

*MTR : prix de revient (.) c'est +... ?

La stratégie qui consiste à mettre L1 à contribution est claire dans la deuxième intervention de l'enseignante. Cette deuxième intervention est une reformulation de la première. Elle s'appuie sur les relations d'équivalence établies entre "*prix d'achat*" et "*sanda*", "*frais*" et "*musakaw*" pour conditionner les élèves à trouver en L1 l'équivalent du terme "*prix de revient*".

Les deux dernières interventions de l'enseignante montrent encore la stratégie consciente consistant à alterner deux codes, L1 et L2, pour élucider un terme de L2.

(24)

*MTR : [-ju] c'est donda (.) cahiers donda.

%fra : C'est le prix de revient, le prix de revient des cahiers.

*MTR : [-ju]o bi cahiers donda ni fɛ c'est le prix de revient.

Conclusion

La présentation des savoirs déclaratifs des encadreurs pédagogiques et des maîtres des écoles bilingues nous a semblé un préalable nécessaire et éclairant, tant la confusion dans les emplois du lexique et du vocabulaire est réelle et embarrassante. Son exploitation pourrait servir de base pour la conception d'un programme de formation des formateurs.

Le corpus *F : \Burkina-Transferts Transcriptions cha\Bjul*, dont l'exploitation a été privilégiée pour des raisons pratiques a permis d'analyser

et d'illustrer les procédés de reformulations et de transfert de connaissances L1 et L2 lors de l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles bilingues. Il révèle que presque toutes les leçons donnent l'occasion d'apprendre du vocabulaire, et notamment des termes propres aux domaines notionnels enseignés. Concernant l'apprentissage de ces termes, il faut souligner la difficulté de dissocier l'élucidation des termes de celle des notions spécialisées.

L'étude des pratiques de classe a relevé de nombreux cas de transfert de connaissances (L1 vers L2) et de reformulations intralingues (L2-L2 ou L1-L1) et interlingues (L2-L1 ou L1-L2) des énoncés produits par les élèves et par l'enseignante. De façon stratégique, certaines de ces reformulations sont des séquences d'auto-reformulation (MTR-MTR) et d'autres des séquences d'hétéro-reformulation (ELV-MTR).

Ainsi, cela confirme notre seconde hypothèse.

En termes de perspective, une réflexion sur les difficultés de transfert de connaissances et de reformulations didactiques est à mener. Elle permettra de proposer aux encadreurs pédagogiques et aux maîtres des écoles bilingues des innovations de pratiques de classe.

Références bibliographiques

- Bakiono X. E. et Zongo K. M. (1986), Etude analytique du vocabulaire au C.E.2. Mémoire de stage, Ouagadougou, Institut Pédagogique du Burkina.
- Calaque E. et David J. (dir.) (2004), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, coll. 'Savoirs en pratique'.
- Chini D. (2005), Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, , G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- Dakuyo A., Sanou M., Sanou R. (2003), Kalangwegafe. Saan 11ɔ. Livre de lecture première année en dioula. Livre de l'élève. Ouagadougou, OSEO, 4ème Edition.
- Dubois J. et al. (2001) : *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Duvignau K. (2005) : Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des « métaphores / erreurs » des enfants de 2 à 4 ans. In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, , G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- Guernier M.-C. (2005), Le lexique : Apprentissage et enseignement. In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, , G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- Ilboudo P. T., Kinda J., Zongo J.-B. (2003) : *Guides du maître, Causerie-Conscientisation, Ecriture, recueil-guide sur les thèmes de causerie*, Ouagadougou, OSEO.

- Kihlstedt M. (2005), Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français. In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, , G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- Léon R. (2014), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette Education.
- Maiga A., Keita A., Camara E., Camara M., Skattum I., Daff M. et Calvet L.-J. (2009), *Bi-grammaire mandingue-français*. Paris, O.I.F.
- Maiga A., Diallo I., Diallo M. S., Gnalibouly B., Daff M. et Calvet L.-J. (2009), *Bi-grammaire fulfulde-français*. Paris, O.I.F.
- Mounin G. (dir.) (2004), *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF, 'Quadrige', 4ème édition.
- Nassa J. B., Nassouri S., Sanou O., Tall D. (2003), *Livre de mathématiques 3ème année des écoles bilingues*, livre de l'élève. Ouagadougou, MEBA-OSEO édité par OSEO, 2ème édition.
- Neveu F. (2011), *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, 2ème édition revue et augmentée.
- Nikiema N., Ilboudo P. T., Sawadogo N. A., Ziba T. (2003), *Parlons français. Guide de langage. Niveau I. Leçons 16 à 30*. Ouagadougou, OSEO, 1ère édition.
- Noyau C. (2005), « Lexique verbal dans les restitutions orales et récits en français L2 : Verbes de base, flexibilité sémantique, granularité ». In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, , G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- Noyau C. (2010), « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien ». In : In : F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1, Paris, Institut de Linguistique Française, pp. 553-571.
- Noyau C. et Onguene Essono L. M. (2014), « La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français ». In : ELAN, dir. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris, Eds. des Archives Contemporaines.
- Pardevan A. E. (2009), La didactique du lexique à l'école primaire : stratégies pour enrichir le vocabulaire individuel des élèves du CM. Situation dans les CEB de Koudougou III et Ramongo. Mémoire de fin de formation.
- Pardevan A. E. (2013), L'évaluation des acquis lexicaux des élèves du primaire : analyse typologique des épreuves du vocabulaire réceptif et productif. Situation des CEB de Pô I, Pô II, de Manga et de Nobéré, Mémoire de maîtrise, Ouagadougou, Département des Lettres modernes.
- Petiot G., Reboul-Toure S. (2005), « Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours de la langue ». In : F. Grossmann, M.-A. Paveau, , G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- Picoche J. (1977). *Précis de lexicologie française*. Paris: Fernand Nathan, coll. Nathan-Université.

- Picoche J. (2007), La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. In Mohamed Kara (ed.), *Usages et analyses de la reformulation*, Recherches linguistiques 29, Université de Metz.
- Sanou D. J.-F., Keita A., Diallo M., Dakuyo A., Dao B. (2003), *Tubabukan fɔcogo n'a dajew kalancogo. Manuel de lecture et d'expression-compréhension pour les écoles bilingues en jula*, Ouagadougou, OSEO.
- Sanou D. J.-F., Keita A., Diallo M., Dao B. ép. Sanou, Dakuyo A. ép. Sanou, (2003), *Faransikan sariyasun degigafe. Manuel de grammaire du français en dioula. Kaladengafe*. Livre de l'apprenant. Saan 3nan kalan. 3ème année, Ouagadougou, OSEO, 3ème Edition.
- Sanou D. J.-F., Keita A., Diallo M., Dao B. ép. Sanou, Dakuyo A. ép. Sanou, (2003), *Walew yelemacogo ngafe. Livre de conjugaison du français en dioula. Kaladengafe*. Livre de l'apprenant. Saan 3nan kalan. 3ème année des écoles bilingues, Ouagadougou, OSEO, 3ème Edition.
- Sinare S. F. (1982), Etude analytique de l'enseignement du vocabulaire au cours moyen 1ère année : problèmes-suggestions. Mémoire de stage, Ouagadougou, Institut National d'Education.

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), Cambronne (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

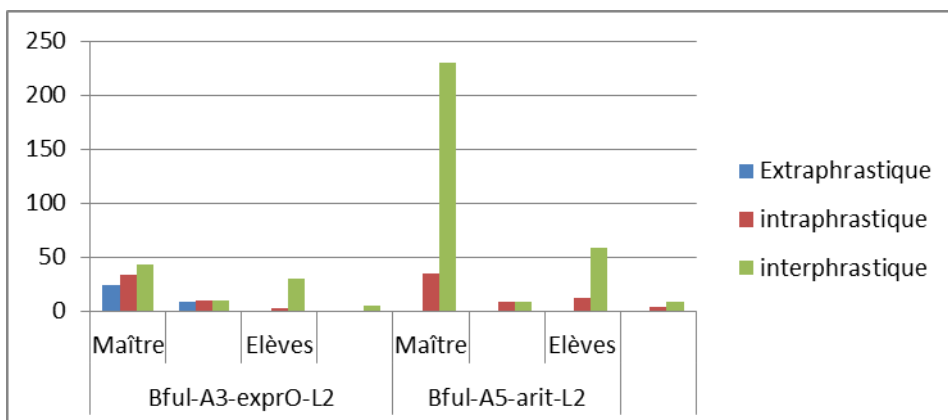
29 Total number of items (tokens)”

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.
- Mabrouir 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.

Partie II :

Transfert et apprentissage de la grammaire des langues

Bigrammaire mooré-français pour le transfert de l'apprentissage grammatical de L1 à L2

Norbert NIKIEMA
(Burkina Faso)

La présentation de la bigrammaire mooré-français sera succincte et se fera selon le plan suivant :

1. Le projet bigrammaire de l'OIF
2. Contexte et justification de l'élaboration de la bigrammaire mooré-français
3. Objectif de la bigrammaire mooré-français
4. Public cible/destinataire
5. Programme
6. Organisation d'une fiche
7. Exemples de fiches
8. Utilisations de la grammaire comparée à divers niveaux de l'enseignement bilingue
9. Quelques défis et perspectives

=====

1. Le projet bigrammaire de l'OIF

Dans le cadre de l'enseignement du français en contexte multilingue, l'OIF a lancé un programme d'élaboration de grammaires pédagogiques comparées de langues africaines et du français, appelées « bigrammaires ». Les bigrammaires visent à favoriser une meilleure articulation entre l'enseignement du français et des autres langues partenaires didactiques.

Selon Daff (2011 :1), une bigrammaire repose sur les principes suivants :

- « réaliser des descriptions scientifiques qui soient didactiquement pertinentes sans ignorer la complexité de la description linguistique et sa richesse pour une grammaire scolaire d'apprentissage » ;
- « construire un savoir grammatical scolaire transposable didactiquement » ;
- « Une règle de bigrammaire est forcément une règle grammaticale interlinguistique. Tout en s'appropriant de la grammaire primaire de la langue première, l'apprenant acquière

aussi les bases lui permettant d'entrer dans le système grammatical d'autres langues partenaires didactiques » .

- Une bigrammaire doit permettre de « former les enseignants à une réflexion linguistique soutenue tenant compte de l'oralité linguistique pour déboucher sur l'analyse des faits de micro-syntaxe et macro-syntaxe ».

Les bigrammaires élaborées ont concerné des langues transfrontalières (fulfuldé, mandingue, songay, wolof, pour ce qui est des langues de l'Afrique de l'Ouest). Leur pertinence est particulièrement importante dans les programmes d'enseignement bilingue impliquant une langue africaine et le français.

2. Contexte et justification de l'élaboration de la bigrammaire mooré-français

Après l'interruption, depuis 1984, de sa première tentative de réforme entamée en 1979, prévoyant l'enseignement bilingue impliquant une langue nationale et le français, le Burkina Faso est engagé de nouveau, depuis le milieu des années 1990, dans l'expérimentation de ce type d'enseignement. Plusieurs formules sont expérimentées dans le non formel comme dans le formel.

Un des programmes engagé en 1994 dans le cadre d'un partenariat entre l'œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO, maintenant Solidar) et le Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) d'alors est le programme d'éducation bilingue, formule MEBA-OSEO. Ce programme utilise 9 langues nationales et le français et s'appuie, pour l'enseignement-apprentissage du français, sur la méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation en langue nationale ou méthode ALFAA. Dans le cadre de la méthode ALFAA, les enseignements spécifiques de langue comprennent :

- l'enseignement de la grammaire de la langue nationale (ou « grammaire de la langue dans la langue ») en 2^e année ;
- l'enseignement contrastif de la lecture et de l'écriture du français en 2^e année en s'appuyant sur les acquis en langues nationales ;
- l'enseignement contrastif de la grammaire du français en 3^e année.

Dans ce cadre, la bonne maîtrise de la langue nationale, notamment par les maîtres chargés de ces enseignements, et la bonne connaissance des similitudes et des différences entre la langue nationale et le français sont capitales.

Or, dans notre contexte,

- le maître n'a jamais lui-même eu l'occasion d'explorer explicitement sa langue ;
- n'ayant de référence que la langue française, le maître a tendance à plaquer sur sa langue les caractéristiques de la langue française qu'il connaît mieux ;
- le maître n'a pas à sa disposition d'ouvrages de référence accessibles et notamment de grammaires descriptive ou pédagogique expliquant le fonctionnement de la langue nationale.

C'est dire que la bigrammaire, en tant que grammaire comparée de la langue nationale et du français, peut répondre aux besoins des enseignants.

3. Destinataire principal de la bigrammaire mooré-français

Les bigrammaires existantes que nous avons consultées s'adressent généralement prioritairement au maître. Certaines comprennent des contenus destinés à l'élève, et sont donc utilisables en classe.

Etant donné que le programme d'éducation bilingue, formule MEBA-OSEO, prévoit l'enseignement de la grammaire tant de la langue nationale que du français et les supports (manuels de l'élève et guides du maître) qu'il faut, la bigrammaire mooré-français est conçue comme un ouvrage de référence destiné seulement au maître. Elle n'est pas faite pour être utilisée directement en classe. L'utilisation en classe demande une adaptation par le maître.

4. Objectif de la bigrammaire mooré-français

L'objectif est de permettre au maître

- d'acquérir une information et un éclairage suffisants sur certains faits de langue spécifiques à la L1 et à L2 ;
- de préparer les leçons d'enseignement de la grammaire de L1 en L1 ;
- de préparer les leçons de l'enseignement de L2 en s'appuyant sur les acquis en L1 ;
- de comparer les fonctionnements des deux langues et de tirer les implications pédagogiques des ressemblances et des différences entre les deux langues ;
- d'évaluer les acquis et les progrès des élèves en français en identifiant les erreurs dues aux interférences ;
- de proposer des exercices de remédiation en toute connaissance de cause ;
- d'une manière générale, d'accompagner les élèves dans la construction de connaissances.

5. Programme

Une bigrammaire est constituée de fiches. La bigrammaire mooré-français comporte 48 fiches¹³ portant sur autant de points de grammaire.

L'ouvrage est structuré en cinq parties :

- la première est consacrée à l'examen des alphabets et de divers aspects des systèmes orthographiques du mooré et du français;
- la deuxième partie aborde les aspects essentiels de la phrase simple : caractéristiques des phrases simples par type, les classes de constituants de la phrase simple, les relations entre les constituants.
- La troisième partie traite du système nominal ;
- la quatrième partie, du système verbal et de la conjugaison ;
- la dernière partie de la phrase complexe et de l'intégration des propositions par coordination ou subordination dans les deux langues.

Les points de grammaire traités sont présentés à l'annexe 1.

6. Organisation d'une fiche

Les fiches des bigrammaires ont une organisation standard ; le canevas proposé par M. Daff prévoit, en plus de l'indication des objectifs, les 7 éléments ci-dessous traités comme indiqué:

Elément du canevas	Contenu
0. Objectifs de la leçon	L'objectif général et les objectifs spécifiques sont précisés au début de chaque fiche.
1. Corpus	Le corpus est fait de textes continus ou de phrases isolés, voire de mots (notamment dans la première partie). Les deux corpus ont souvent le même contenu, le texte en français étant une traduction du texte en mooré. Dans quelques cas cependant, les textes sont spécifiques.
2. Constats	Les constats comprennent : <ul style="list-style-type: none">- une première partie d'exploration : des questions ou des exercices de découverte permettant d'identifier le point grammatical ciblé ;- une deuxième partie de constatations, qui fournit les réponses aux questions posées.
3. Règle(s)	La règle se veut aussi générale que possible et est,

¹³ Cela est valable pour ce qui est de la mouture validée par l'équipe de conception et présentée lors de l'atelier sur le transfert. La dernière mouture a connu un élargissement de nombre de fiches.

	chaque fois que faire se peut, la même pour les deux langues.
4. Exercices d'application	Les exercices d'application permettent de se rendre compte de tout le champ d'application de la règle; ils se fondent sur les textes présentés.
5. Remarques	Les remarques s'appuient sur la comparaison des deux langues et attirent éventuellement l'attention sur des restrictions ou autres spécificités de chaque langue ;
6. Exercices de consolidation	Les exercices de consolidation élargissent souvent les contextes d'application de la règle et tiennent compte des observations dans le champ des 'remarques' ;
7. Synthèse	La synthèse de ce qu'il faut retenir prend en compte les éléments essentiels des constatations, de la règle et des remarques.
Suggestions pédagogiques	Dans la bigrammaire mooré, des suggestions pédagogiques sont souvent proposées en fin de fiche pour soutenir le maître.

Chaque fiche traite du même point de grammaire dans les deux langues ; chaque langue est traitée dans une colonne, la langue africaine sur la colonne de gauche et la langue française sur la colonne de droite en regard.

La présentation est telle qu'une lecture verticale donne des informations sur la langue concernée, le mooré ou le français selon la colonne ; par contre une lecture horizontale informe sur les similitudes, totales ou partielles, entre les deux langues.

Les règles dégagées et la synthèse finale qui est faite en fin de fiche peuvent être les mêmes dans les deux langues ou comporter des particularités. Lorsque la règle ou la synthèse est la même pour les deux langues, une cellule unique est utilisée (la ligne de séparation entre les deux colonnes est effacée) ; les cellules distinctes sont par contre utilisées chaque fois qu'il y a des particularités.

Il convient d'indiquer que lorsque le point de grammaire traité est vraiment spécifique à une des langues, il n'y a plus de subdivision en colonnes.

7. Exemples de fiches

On trouvera en annexe, en guise d'illustration de ce qui vient d'être dit,

- deux fiches tirées de la première partie de la bigrammaire, traitant respectivement de lettres communes aux deux langues se prononçant de la même manière (cf. annexe 2, fiche 1) et de lettres communes aux deux langues se prononçant différemment en français (annexe 3, fiche 2) ;

- deux fiches tirées de la partie syntaxe, traitant, l'une, d'un point de grammaire commun aux deux langues (annexe 4, fiche 21) et l'autre, d'un point de grammaire spécifique au mooré (annexe 5, fiche 26).

8. Utilisations de la bigrammaire à divers niveaux du programme

La bigrammaire est utilisable par le maître de la première à la troisième année :

- En 1^{ère} année la comparaison permet, par exemple, de déterminer les sons distinctifs communs, les sons distinctifs propres au français et donc difficiles pour l'élève ;
- En 2^e année, la grammaire comparée est la base pour comprendre les documents de lecture-écriture-expression (livre unique de français utilisé en 2^e année), la grammaire de la langue dans la langue, etc. ;
- En 3^e année la grammaire comparée sera utile pour traiter des caractéristiques grammaticales des divers genres de textes étudiés et pour l'enseignement contrastif de la grammaire du français.

9. Quelques défis et perspectives

La réalisation d'une grammaire pédagogique comparée d'une langue africaine et du français demande que soient relevés un certain nombre de défis dont les suivants (entre autres):

a) Trouver les termes appropriés pour parler du fonctionnement de la langue africaine

Ce problème est double : il s'agit, d'une part de pouvoir proposer, dans la langue africaine, une terminologie exacte (et une phraséologie) appropriée pour exprimer les divers concepts grammaticaux dont il est nécessaire de parler alors que la langue n'a jamais été utilisée pour parler du fonctionnement grammatical; il s'agit, d'autre part, de trouver, même en français, une terminologie appropriée, certains termes de la grammaire scolaire traditionnelle utilisés pour le français n'étant pas nécessairement ce qu'il y a de mieux pour parler des réalités de la langue africaine. Un terme 'banal' tel que 'complément d'objet direct/indirect' a peu de sens dans le cas du mooré, qui juxtapose les compléments sans préposition avant le complément d'objet dit « indirect ». Par ailleurs, la linguistique africaine utilise des termes tels que « prédicatif », qui ne sont pas connus en linguistique générale. Faut-il les utiliser au risque de dérouter le maître ou se rabattre sur un terme tel que « auxiliaire » qui est plus connu dans le contexte scolaire ?

b) Rendre compte des spécificités sans exacerber les différences

La question se pose souvent de savoir comment comparer et rendre compte des spécificités sans pour autant exacerber ou magnifier les différences. Y a-t-il par exemple la conjugaison en mooré ou la tournure passive? On peut penser que non, si on s'en tient à la manière de définir ces termes en se référant à la manifestation de ces catégories en français, mais on peut penser également que oui si on cherche à déterminer ce qui est exactement la fonction de ces catégories dans les langues.

c) Prendre la perspective africaine en abordant le fonctionnement du français

On s'aperçoit aisément de la nécessité de changer certaines manières de regarder le français et même d'en décrire le fonctionnement. Il faut, pensons-nous, partir du point de vue de l'Africain qui découvre une autre langue et l'analyse donc en fonction de sa L1. Des sous-classes de noms dans la formation du féminin (-eur/euse dans 'voleur/voleuse', -teur/trice dans 'instituteur/institutrice', O/-esse dans 'âne/ânesse') ne sont-elles pas à rapprocher de nos systèmes de genres multiples dans la classification nominale ?

d) Oser adopter la nouvelle orthographe du français

La première partie de la bigrammaire a consisté à comparer les systèmes orthographiques du mooré et du français et une question qui s'est posée à nous a été celle de savoir quelle orthographe du français utiliser. On sait que la nouvelle orthographe du français, proposée depuis maintenant deux décennies, est plus cohérente et a été soulagée de maintes aberrations qui ont été des motifs de nombreux renvois d'élèves de nos écoles primaires. Force a été pourtant de constater, en consultant divers collègues, qu'aucun pays de la sous-région ouest africaine n'a, apparemment, encore osé s'émanciper du joug de la tradition orthographique d'avant la réforme ! Nous nous sommes donc résignés à conserver des graphies comme « ambiguë », « connaître », etc.

Il faut espérer que la relecture des bigrammaires en vue de leur harmonisation dans l'enseignement bilingue au Burkina, envisagée dans le cadre du programme ELAN, amènera aussi à proposer de réformer notre système éducatif en optant courageusement pour la nouvelle orthographe du français.

Annexe 1 : Le programme de la bigrammaire mooré-français

I. Alphabets et aspects des systèmes orthographiques du mooré et du français

Fiche 1. Lettres communes correspondant aux mêmes sons en mooré et en français

Fiche 2. Lettres communes aux deux langues et correspondant à des sons différents en français

Fiche 3. Les lettres propres au français
 Fiche 4. Noms des lettres et ordre alphabétique en mooré et en français
 Fiche 5. Une lettre, deux ou plusieurs sons
 Fiche 6. Des accents pour modifier la valeur des lettres ou distinguer les mots
 Fiche 7. Lecture et écriture des voyelles nasales
 Fiche 8. Combinaisons de deux lettres pour noter un seul son: les digraphes vocaliques du français
 Fiche 9. Combinaisons de plusieurs lettres pour noter des sons vocaliques : les trigraphes du français et les triptongues longues du mooré
 Fiche 10. Combinaisons de lettres de voyelles et de consonnes pour noter des sons vocaliques oraux: ed, ez, er
 Fiche 11. Digraphes et trigraphes consonantiques : <ch, gn, ph, -ti, -il, ill>
 Fiche 12. Emploi de diacritiques sur des consonnes
 Fiche 13. Lettres muettes et orthographe grammaticale
 Fiche 14. Types de syllabes en mooré et en français
 Fiche 15. Le mot : structure et règles de formation
 Fiche 16. Le mot : traitement orthographique dans les deux langues

II. La phrase simple

Fiche 17. La phrase
 Fiche 18. Les diverses classes de mots en mooré et en français
 Fiche 19. La relation sujet-verbe dans la phrase simple
 Fiche 20. La phrase déclarative affirmative

Fiche 21. La phrase interrogative : la question totale
 Fiche 22. La question partielle portant sur le sujet
 Fiche 23. Questions partielles portant sur le complément
 Fiche 24. La phrase impérative
 Fiche 25. La phrase exclamative sans marques grammaticales
 Fiche 26. La phrase exclamative avec marquage du verbe
 Fiche 27. Phrases actives ou passives
 Fiche 28. La phrase négative
 Fiche 29. Les phrases non verbales

III. Le groupe nominal

Fiche 30. Noms propres et noms communs
 Fiche 31. L'indication du nombre en mooré et en français
 Fiche 32. Pronoms personnels et pronoms indéfinis
 Fiche 33. Les déterminants du nom
 Fiche 34. Noms masculins ou féminins
 Fiche 35. Identification du genre par la terminaison
 Fiche 36. L'indication du rang
 Fiche 37. Indication de la possession ou de l'appartenance
 Fiche 38 : Emploi de pronoms possessifs
 Fiche 39. L'adjectif qualificatif dans le groupe nominal
 Fiche 40. Les accords dans le groupe nominal

IV. Le groupe verbal

Fiche 41. L'indication du temps, du mode et de l'aspect : la conjugaison
 Fiche 42. La conjugaison : les groupes de verbes
 Fiche 43. L'emploi d'auxiliaires

Fiche 44. Le groupe verbal à complément d'objet ou circonstanciel

Fiche 45. Le groupe verbal à compléments pronominaux

V. La phrase complexe

Fiche 46. Les phrases coordonnées

Fiche 47. La phrase complexe à subordonnée complétive

Fiche 48. La phrase complexe à subordonnée infinitive

Glossaire français-mooré.

Annexe 2 : Fiche 1. Lettres communes correspondant aux mêmes sons en mooré et en français

Objectifs général

Maîtriser les règles d'écriture et les correspondances lettre-son dans les deux langues.

Objectifs spécifiques

Déterminer

- les ressemblances et les différences dans les correspondances lettre-son dans les deux langues ;
- déterminer des règles de convergence ou de divergence dans l'utilisation des lettres communes correspondant aux mêmes sons dans les deux langues.

Mooré	Français
1. Texte	
Bada ; a Daviidi ; gaas ligdi ; va ; wakato ; zamm ; rissi ; ra-killi ; b gilli ; b gili ; gil-y ; zoobdo ; Ragilim biiga ; y mi maam ; wisi ; tiigi ; bisgi ; koodo.	David ; partir ; mardi ; baobab, kilo, Gabi ; gaz ; va ; Bakary ; panari ; bisap ; animal ; il la nomma Valo ; yoga ; il passa ; Afsata frappa Wali ; Valo rattrapa Gabi. Davy y alla le mercredi.
2. Constats	
a) Exploration <ul style="list-style-type: none">- Inventorier les voyelles utilisées dans le texte ;- Inventorier les consonnes utilisées dans le texte.- Y a-t-il des lettres doubles ? Lesquelles ? Comment les lit-on ? b) Constataion Les lettres utilisées dans ces mots sont : a, i, o, b, d, f, g, k l, m, n, p, r, s, t, v, w, y, z.	a) Exploration <ul style="list-style-type: none">- Inventorier les voyelles utilisées dans le texte.- Inventorier les consonnes utilisées dans le texte.- Les lettres inventoriées ici se liraient-elles différemment en mooré dans le même contexte ?- Y a-t-il des lettres doubles ? Lesquelles ? Comment les lit-on ?- Souligner les voyelles qui semblent longues à la lecture des mots du texte. b) Constataion Dans les mots de ce texte, les lettres utilisées sont : a, i, o, b, d, f, g, k l, m, n,

Mooré	Français
<ul style="list-style-type: none"> • Elles se lisent toutes ; • la même lettre correspond au même son dans le même contexte. <p>- les lettres doubles se lisent comme des sons longs (cas des voyelles) ou des sons soutenus cas des consonnes).</p>	<p>p, r, s, t, v, w, y, z.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les lettres se lisent toutes ; • Elles se lisent comme en mooré; • La même lettre correspond au même son dans le même contexte. • les consonnes doubles se lisent comme une seule consonne, contrairement à la situation en mooré.
3. Règles	
<p>En mooré, la règle de correspondance lettre-son est que la même lettre correspond au même son dans le même contexte.</p> <p>Une lettre redoublée correspond à une voyelle longue ou à une consonne soutenue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le texte la même lettre correspond au même son dans le même contexte. - Les lettres utilisés sont les mêmes qu'en mooré et correspondent aux mêmes sons. - Dans des mots comme 'David', 'gaz', etc., on peut entendre une voyelle longue, mais en français, l'allongement vocalique n'est pas noté. - Les consonnes doubles se lisent comme une seule consonne, contrairement à la situation en mooré.
4. Exercices d'application	
<p>Trouver 5 paires de mots où la seule différence est la présence lettres doubles dans l'un des mots et pas dans l'autre.</p>	<p>Trouver 5 mots comme ceux de ce texte où toutes les lettres se prononcent et où le même symbole correspond au même son dans le même contexte.</p>
5. Remarques	
<p>La règle qui veut que toute lettre se prononce et que la même lettre corresponde au même son dans le même contexte est générale en mooré et applicable à toutes les lettres, y compris à celles qui ne sont pas utilisées dans ce texte.</p>	<p>La règle qui veut que toute lettre se prononce et que la même lettre corresponde au même son dans le même contexte n'est pas générale (voir fiches 5 et 13 par exemple).</p> <p>L'allongement ne permet pas de distinguer les mots en français; c'est pourquoi il n'est pas noté dans l'orthographe.</p> <p>Quelques rares mots (d'origine étrangère) comportent des voyelles doubles ; par exemple « oo » comme dans 'zoo' et foot-</p>

Mooré	Français
	ball'.
6. Exercice de consolidation	
Il y a dans les deux textes une lettre qui correspond à des prononciations différentes, mais dans des contextes différents qui s'excluent mutuellement (début de mot et fin de mot ou mot isolé). Déterminez laquelle. ¹⁴	
	Trouver 10 mots avec les diverses lettres indiquées dans le texte ci-dessus, et où la règle que toute lettre se prononce s'applique.
7. Retenir	
Les lettres suivantes se prononcent de la même façon en mooré comme en français : a, b, d, f, g, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, v, w, y, z.	
En mooré toutes les lettres se prononcent et la même lettre correspond au même son dans le même contexte.	

Commentaires et suggestions didactiques

Il convient d'aborder la lecture du français en montrant que le mooré et le français s'écrivent avec les mêmes symboles pour les sons communs aux deux langues, et que la lecture du français est facilitée par le fait que ce qu'on sait déjà en mooré permet de lire beaucoup de mots en français.

On préviendra néanmoins les apprenants de la nécessité de bien comprendre et respecter les logiques des orthographes de chacune des langues.

Annexe 3 : Fiche 2. Lettres communes aux deux langues et correspondant à des sons différents en français

Objectif général

Maîtriser les règles d'écriture des deux langues et les correspondances lettre-son dans les deux langues.

Objectifs spécifiques

Déterminer

- les ressemblances et les différences dans les correspondances lettre-son dans les deux langues ;
- déterminer les règles de divergence dans l'utilisation des lettres communes aux deux langues et correspondant à des sons différents en français.

Français
1. Texte
Il va venir le samedi; il te le dira ; sur le mur ; nu; dur ; il agira; l' argile ; le

¹⁴ Cf. <y> dans *yoga* (position avant une voyelle), dans *Bakary* (fin de mot) et dans le pronom *y* (mot isolé).

village ; une gifle ; une pelle ; humide ; habitude ; trahir ; Nathalie ; il s’amuse ; avise-le ; base ; basse ; l’estime ; Isabelle ; il n’ira pas à Pa ; pas à pas.
2. Constats
<p>a) Exploration</p> <ul style="list-style-type: none"> - Souligner des voyelles qui s’écrivent comme en mooré mais qui se lisent différemment; déterminer les contextes de chaque réalisation ; - identifier des consonnes qui s’écrivent comme en mooré mais se lisent différemment ; déterminer les contextes de chaque réalisation. <p>b) Constatations</p> <ul style="list-style-type: none"> - En fin de mot, la lettre <e> est généralement muette. Ex : nathalie ; base ; - la lettre <e> est lue comme <eu> à l’intérieur du mot (cf. venir) ou comme <è> quand elle est dans une syllabe fermée¹⁵ (cf. pelle). - La lettre <u> de ‘mur’, ‘sur’, etc., correspond à un son distinctif (cf. ‘sur’/’sourd’), qui n’existe pas comme tel en mooré ; - la lettre <h> est toujours muette et cela en toute position ; - la lettre <s> est lue [z] quand elle est seule entre deux voyelles ; - la lettre <g> se lit [zh] quand elle est suivie de <i> ou <e> comme dans ‘agira’, ‘village’.
3. Règles
<p>Les lettres <e>, <u>, et <h> sont communes au mooré et au français, mais correspondent à des sons différents :</p> <p>*Quand elle n’est pas ‘muette’, comme elle l’est généralement en fin de mot, la lettre <e> est lue comme [ö] ou [ə] à l’intérieur du mot (cf. venir) ou comme [ɛ] dans une syllabe fermée (cf. belle), mais jamais comme en mooré.</p> <p>* La lettre <u> représente un son spécifique au français (ü), à ne jamais confondre avec le <u> du mooré ;</p> <p>- la lettre <h> est toujours muette en français, contrairement au mooré.</p> <p>Les lettres <g> et <s> ont des lectures spécifiques dans certains contextes, qui excluent la lecture admise en mooré : <g> suivie de <i> ou de <e> se lit [zh]; la lettre <s> est lue [z] entre deux voyelles et dans la liaison.</p>
4. Exercices d’application
<p>Lire les mots suivants</p> <p>Tasse, bagage ; ver, verbe, lune, il a plu ; plume ; habile ; Niger ; image ; passage ; passe ; il a lu ; elle ; pelle ; mamelle ; lunette ; buvette ; il s’amuse ; Elise ;</p>
5. Remarques
<ul style="list-style-type: none"> - Une ‘syllabe fermée’ est une syllabe qui se termine par une consonne (prononcée). Ex. les deux syllabes de ‘par.tir’ (cf. fiche 14). - Certains dialectes du mooré ont le son correspondant au [ü] français dans des mots comme ‘kiuugu’ (lune), ‘miuugu’ (rouge), mais ce son ne permet pas de distinguer des mots différents ;

¹⁵ Voir remarque.

- la lecture de <u> comme [u] dans ‘Burkina’, ‘Burundi’, est une lecture exceptionnelle, africanisée.
- E (‘e’ majuscule) peut être lu comme [e] ex : : Elu ([elü].
- les diverses prononciations de <e>, <g> et <s> se rencontrent dans des contextes qui s’excluent mutuellement. Voir la fiche 10 pour les conditions de lecture de <g> comme [g] dur devant <i> et <e>.
- dans les mots étrangers dont l’orthographe n’a pas été adaptée, un <s> peut conserver sa prononciation [s]. Ex : bisap .
- L’apostrophe après une consonne ne compte pas comme symbole de l’alphabet mooré mais comme signe de ponctuation.

6. Exercice de consolidation

Trouver d’autres mots comme ceux du texte ou de l’exercice d’application où les lettres <e>, <u>, et <h> <g> et <s>, communes au mooré et au français, se lisent différemment.

7. Retenir

Les lettres <e>, <u>, et <h> sont communes au mooré et au français mais correspondent à des sons différents. Les lettres <g> et <s> ont des prononciations spécifiques dans certains contextes, qui excluent la lecture admise en moore.

Commentaires et suggestions didactiques

Les lettres qui s’écrivent comme en mooré mais se prononcent différemment poseront des problèmes de lecture au mooréphone, et ce d’autant plus que certaines prononciations correspondent à des sons qui n’existent pas en mooré. Vu qu’il n’y a pas de règle de convergence, il conviendra de consacrer une leçon entière à chacun des points des règles énoncées.

Il faudrait par ailleurs éviter d’écrire des ‘équivalences’ du genre « s = z », qui seraient une source de confusion pour les élèves.

Annexe 4 : Fiche 21. La phrase interrogative : la question totale

Objectif général

Déterminer les règles de convergence ou de divergence dans l’organisation de la phrase simple interrogative pour une didactique convergente.

Objectifs spécifiques

Déterminer

- les caractéristiques (organisation, marques spécifiques) de la phrase interrogative directe en mooré et en français ;
- les règles de convergence ou de divergence relatives à l’organisation et aux marques spécifiques de la phrase interrogative simple en mooré et en français
- les difficultés éventuelles pour le mooréphone apprenant la phrase interrogative du français.

Mooré	Français
1. Texte	
I. 1. A Tene me watame ? 2. A Bil daada f ma samsã daar fãa?	I. 1. Téné vient aussi ? 2. Bila achète les beignets de ta mère tous les jours ?

<p>II. 3. A nekame bɪ?</p> <p>4. Biigā nekame bɪ?</p>	<p>II. 3. Est-ce que Téné vient aussi ? = Téné vient-elle aussi ?</p> <p>4. Est-ce qu'il s'est réveillé ? = S'est-il réveillé ?</p> <p>5. Est-ce que l'enfant s'est réveillé ? = L'enfant s'est-il réveillé ?</p> <p>6. Est-ce que les filles se sont réveillées ? = Les filles se sont-elles réveillées ?</p>
<p align="center">2. Constats</p>	
<p>Exploration</p> <ol style="list-style-type: none"> a). Qu'est-ce qu'une phrase interrogative ? b). Indiquer deux manières de construire la question totale, portant sur toute la phrase. 2. A l'écrit quel est le signe de ponctuation associé à la phrase interrogative ? 3. Quelle réponse pourrait-on donner à chaque question du texte ? 	<p>Exploration</p> <ol style="list-style-type: none"> a). Qu'est-ce qu'une phrase interrogative ? b). Indiquer deux manières de construire la question totale, qui sont comparables à ce qui se fait en mooré. c). Indiquer une troisième façon de construire une question totale, qui est spécifique au français. 2. A l'écrit quel est le signe de ponctuation associé à la phrase interrogative ?
<p>Constatation</p> <p>Une phrase (P) interrogative sert à demander une information. L'interrogation peut porter sur toute la phrase. C'est alors une 'question totale'. La question totale peut se faire par l'intonation en finale ou par l'emploi de mots interrogatifs (Q). La réponse à une question totale est 'Oui' ou bien 'Non'.</p> <p>A l'écrit, une phrase interrogative commence par une lettre majuscule et se termine par un point d'interrogation (?).</p>	
<p align="center">3. Règles</p>	
<p>La question totale peut être réalisée par l'intonation descendante en fin de phrase ou par l'emploi du mot interrogatif « bɪ » en fin de phrase :</p> <p>Schéma: (1) P + intonation descendante</p> <p>(2) P + Q : biigā nekame <u>bɪ</u> ?</p>	<p>- La question totale peut être réalisée par l'intonation <i>montante</i> en fin de phrase ou par l'emploi de l'expression interrogative « est-ce que » <i>en début</i> de phrase.</p> <p>Schéma : (1) P + intonation montante</p> <p>(2) Q + P : <u>Est-ce que</u> Téné vient aussi ?</p> <p>- la question peut également être réalisée par l'inversion du pronom sujet avec le verbe ou le verbe auxiliaire. Le nom sujet est rappelé par un pronom placé après l'auxiliaire ou, à défaut, après verbe.</p> <p>Schéma : (S) – – V – Pro</p>

	<p>Téné vient-elle aussi ?</p> <p>Schéma : (S) – (Aux) - Pro - V</p> <p>S'est-il réveillé ?</p> <p>L'enfant s'est-il réveillé ?</p> <p>Les filles se sont-elles réveillées ?</p>
4. Exercices d'application	
<p>Transformer les phrases suivantes en questions totales portant sur l'ensemble de la phrase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. F ma koosda samsa. 2. A Bil ka na n wa rûndã. 3. Biigã nan ka nek ye. 4. A Bil waame. 	<p>Transformer les phrases suivantes en questions totales portant sur l'ensemble de la phrase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ta mère vend des beignets. 2. Bila va venir aujourd'hui. 3. Bila viendra aujourd'hui. 4. Il va venir aujourd'hui. 5. Madi n'est pas venu en classe aujourd'hui. 6. Elle est arrivée à 10H.
5. Remarques	
<ul style="list-style-type: none"> - Le mot interrogatif '<i>bi</i>' est une particule énonciative. - La particule <u>ye</u> employée dans la négation est omise dans la phase interrogative. 	<p>L'inversion du sujet n'a pas lieu quand la phrase commence par « est-ce que ».</p>
6. Exercice de consolidation	
<p>Trouver 5 phrases interrogatives conformes au schéma des questions totales en moore et écrivez-les dans un cahier.</p>	<p>Utiliser le schéma de la question totale et la tournure par l'inversion du sujet pour poser des questions à partir des phrases déclaratives ci-après :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La nourriture avait été consommée. 2. L'argent avait disparu. 3. Elle semblait en bonne santé. 4. Marie semblait en bonne santé. 5. Nathalie revient demain.
7. Retenir	
<p>Une phrase (P) interrogative sert à demander une information. La question totale porte sur toute la phrase. La question totale peut se faire par la simple intonation en finale. La réponse à une question totale est « Oui » ou « Non ».</p> <p>A l'écrit, une phrase interrogative commence par une lettre majuscule et se termine par un point d'interrogation (?).</p>	
<p>La question totale obéit à l'un ou l'autre des schémas suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) P + intonation descendante (2) P + Mot interrogatif. <p>La marque de l'interrogation totale est {<u>bi</u>} ; elle se place en fin de phrase.</p>	<p>La question totale obéit à l'un ou l'autre des schémas suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) P + intonation montante (2) Q + P (3) (S) — V- Pro (4) (S) – Aux - Pro - V

	L'expression interrogative est « est-ce que » ; il n'y a pas d'inversion du sujet dans la phrase introduite par « est-ce que ».
--	---

Commentaires et suggestions didactiques

- Compte tenu de la spécificité de la tournure par l'inversion du sujet, il est nécessaire d'en faire une leçon à part pour les débutants.
- Une phrase interrogative peut être à la forme affirmative ou négative, mais il serait conseillé de faire une leçon à part sur les phrases interro-négatives.

Annexe 5 : Fiche 26. La phrase exclamative avec marquage du verbe

Objectif général

Déterminer les règles de convergence ou de divergence dans l'organisation de la phrase simple impérative pour une didactique convergente.

Objectifs spécifiques

Déterminer

- les caractéristiques (organisation, marques spécifiques) de la phrase exclamative en mooré et en français ;
- les règles de divergence relatives à l'organisation et aux marques spécifiques de la phrase exclamative simple en mooré.
- les difficultés éventuelles pour le mooréphone apprenant la phrase exclamative du français.

Moore	Français
1. Texte	
1. Buum beeme. Nin-kvud zoeta guugu. 2. Buum be ! Nin-kvud zoet guugu! 3. Zârame. 4. Zâra ! La Wënd waooga! 5. F ma wata! 6. A wa yâ! A waê la! F ma waê wè! 7. Ad a Raoog bōangā tūmda! A tūmd koe! 8. Fo mi maam ! Fo mi maam la!	
2. Constats	
<i>Exploration</i> Identifier les marques de l'exclamation qui accompagnent le verbe. <i>Constatations</i> L'exclamation exprime un sentiment fort : surprise, admiration, etc. On note en mooré l'emploi de particules énonciatives ainsi que de certaines marques sur le verbe. A l'écrit, l'exclamation est marquée par un 'point d'exclamation' (!).	
3. Règles	

En moore, l'exclamation dans la phrase verbale peut être appuyée par des particules énonciatives :

A tɔmd koe ! ; Fo mi maam la !

Le marquage de la phrase verbale exclamative au plan grammatical peut être

- implicite (absence de {la(me)}), marque de la déclaration): Bɔvm be !
- explicite, par l'emploi du morphème {yã} ou de ses variantes {ê} ou {a} sur le verbe :

{yã} à l'accompli, en finale: F ma wa yã !

{-ê} à l'accompli, devant une particule énonciative finale: F ma waê la !

{-a} à l'inaccompli, et dans les verbes d'état, en finale : bōangã tɔmda ! Ad

zāra !

1. Exercices d'application

Indiquer si la marque de l'exclamation est implicite ou explicite dans ces phrases ; la souligner dans l'affirmative.

Fo gomda ! N-yao ! A mi maam !

Haya ! Karen-saamb wa yã !

N-faa ! Foo la biiga !

Naam sig yã !

2. Remarques

Le morphème {yã} marque l'emphase. Il clôt le groupe verbal non doté de complément.

L'élision vocalique peut effacer la variante {a} de la marque de l'exclamation :

Bi-kāngã zoet neba ! zĩigã zār ka !

3. Exercice de consolidation

Trouver des phrases exclamatives liées aux circonstances suivantes et indiquer comment l'exclamation est marquée :

1. L'accueil d'un chef: Makre: Y zĩig tar pānga!

2. Sondgo. Ex : Sigri ! Sigr gēed bōn a menga !

4. Retenir

L'exclamation dans la phrase verbale peut être appuyée par des particules énonciatives.

Le marquage de la phrase verbale exclamative au plan grammatical peut se faire par l'emploi du morphème {yã} ou de ses variantes ({ê, -a}) sur le verbe.

Partie III :

**Apprentissages des domaines
scientifiques et transfert**

Le transfert des acquis en géométrie de L1 à L2 dans les écoles bilingues du Burkina Faso : le cas du carré et du rectangle

Issa DIALLO,
Université de Ouagadougou,

Résumé

La géométrie est généralement définie comme la partie des mathématiques qui étudie les figures du plan et de l'espace. Dans les écoles primaires classiques du Burkina Faso où tout l'enseignement est assuré en français, des figures géométriques comme le carré et le rectangle sont enseignées en tant que notions et leurs dimensions calculées à partir de la 3^e et début 4^e année scolaire. Dans les écoles primaires bilingues français/langue nationale, le même enseignement commence en 2^e année. Pourtant, en fin de cycle, les élèves des écoles classiques et ceux des écoles bilingues, respectivement après six et cinq années de scolarité, passent exactement les mêmes épreuves du même examen national dont l'admission permet d'accéder aux classes de sixième de l'enseignement secondaire. Il se pose alors la question de savoir si l'enseignement de la géométrie dans la langue première de l'apprenant, puis en français, deuxième langue, est articulé de manière à ce que le 2^e se fonde sur le 1^{er}. Pour répondre à la question, nous avons exploité les manuels scolaires en usage dans les écoles primaires et les données du Projet AUF / OIF : « 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 »¹⁶, notamment les séquences de vidéos de leçons enregistrées dans des classes d'écoles bilingues fulfulde/français. A partir de l'analyse de leurs contenus, il ressort des résultats qui en découlent que l'enseignement de la géométrie en français s'appuie effectivement sur les acquis dans la langue première de l'apprenant. Toutefois, une question

¹⁶ <http://www.modyco.inist.fr/transferts>).

demeure. C'est celle de savoir si les apprenants ne gagneraient pas d'avantage à suivre les cours de géométrie entièrement dans leur langue première jusqu'à la fin du cycle des écoles primaires bilingues.

Mots clés : acquis, apprentissage, école bilingue, enseignement, français, géométrie, langue nationale, transfert.

Abstract

Geometry is usually defined as the part of mathematics which studies plan and space's figures. In conventional primary schools in Burkina Faso where the language of instruction is French, geometric shapes such as squares and rectangles are taught as concepts and their sizes calculated from the 3rd and early 4th school year. In French / national language bilingual primary schools, the same education begins in the second year. Yet in the end of the cycle, students in mainstream schools and those in bilingual schools, respectively, after six and five years of schooling, get exactly the same tests on the same national exam which allow access to classes of sixth secondary education. This raises the question of whether the teaching of geometry in the first language of the learner- French in this case-, second language is structured so that the second is based on the first. To answer the question, we have studied the textbooks used in primary schools, but also video lessons recorded in classes of French Fulfulde bilingual schools /. From the analysis of their contents, results show that teaching geometry in French indeed builds on the achievements in the first language of the learner. However, one question remains. Wouldn't learners benefit more if geometry was entirely taught in their first language until the end of bilingual primary schools ?

Mots clés : acquis, apprentissage, école bilingue, enseignement, français, géométrie, langue nationale, transfert.

Introduction

Au Burkina Faso, les enfants sont scolarisés dans les écoles primaires à partir de six ans, juste après le préscolaire pour certains. Il y a deux types d'écoles primaires publiques : les écoles classiques où l'enseignement est entièrement dispensé en français et les écoles bilingues où il est en français et dans l'une des neuf langues nationales suivantes : Bissa, Dagara, Dioula, Fulfulde, Gulmancema, Kassim, Lyélé, mooré, nuni.

Qu'ils soient des écoles classiques ou des écoles bilingues, les élèves passent, tous, le même examen national en fin du cycle primaire. C'est le certificat d'études primaires (CEP), seul examen leur ouvrant les portes d'entrée au secondaire, dans les lycées ou les collèges. Toutes les épreuves du CEP sont

en français sauf la rédaction en langue nationale qui est prise en compte depuis la session de 2013.

Les élèves des écoles classiques passent le CEP après six ans de scolarité, sans redoublement, contre cinq ans, dans les mêmes conditions, pour les élèves des écoles bilingues. C'est dire que les seconds économisent une année scolaire sur les premiers.

L'économie d'une année scolaire par les écoles bilingues sur les écoles classiques s'explique, en partie, par l'utilisation de la langue de communication première de l'apprenant comme véhicule de l'enseignement¹⁷ dans les écoles bilingues. N'est-ce pas que l'enfant est plus « à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression ! » (Poth, 1988, p.11).

L'économie de l'année scolaire par les écoles bilingues serait également due au fait que l'enseignement en L2 est assuré à partir des acquis de l'enseignement dans la L1 qui est une des langues nationales, ici, le fulfulde. Mais l'enseignement en français, tient-il effectivement compte des acquis de l'enseignement en fulfulde ? Autrement, y a-t-il véritablement transfert des acquis en L1 vers la L2 ?

Pour mieux répondre aux questions, nous avons procédé à l'analyse du contenu des programmes en usage dans les écoles primaires du Burkina Faso, mais aussi des séquences de vidéos de cours de géométrie enregistrées dans des classes d'écoles bilingues fulfulde/français¹⁸, toute chose permettant de revenir sur les cours de géométrie à l'école primaire, les acquis en géométrie dans les écoles bilingues et le transfert des acquis en L1 dans les cours en L2 et ses limites.

1. Les cours de géométrie sur le carré et le rectangle à l'école primaire

Le carré se définit comme étant un quadrilatère à 4 angles droits et 4 côtés de même longueur, parallèles 2 à 2. C'est aussi un quadrilatère dont les diagonales sont perpendiculaires, ont même longueur et même milieu. Quant

¹⁸ Il s'agit de dix huit heures de séquences de cours filmées dans le cadre du Projet Projet AUF / OIF : 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 (<http://www.modyco.inist.fr/transferts>).

au rectangle, c'est un quadrilatère qui a 4 angles droits, des diagonales de même longueur et ayant le même milieu (MENA, 2010). Au Burkina Faso, qu'il s'agisse des écoles classiques ou des écoles bilingues, les aptitudes attendues de l'apprenant en géométrie, notamment en ce qui concerne le carré et le rectangle, sont :

(Pour le carré)

- Reconnaître un carré à partir de ses côtés et de ses angles,
- Construire un carré à partir de ses côtés et de ses angles,
- Reconnaître un carré à partir de ses diagonales,
- Construire un carré à partir de ses diagonales,
- Calculer la longueur du côté du carré en connaissant son périmètre,
- Calculer l'aire d'un carré, connaissant la longueur de son côté,
- Calculer la longueur du côté d'un carré, connaissant son aire dans certains cas.

(Pour le rectangle)

- Caractériser le rectangle par ses angles
- Caractériser le rectangle par ses diagonales
- Construire un rectangle à partir de ses côtés
- Construire un rectangle à partir de ses diagonales
- Calculer une dimension à partir du périmètre
- Calculer l'aire d'un rectangle, connaissant ses dimensions
- Calculer une dimension à partir de l'aire.

1.1. La géométrie dans les écoles classiques

Dans les écoles classiques, les cours de géométrie commencent en 3^e année et les contenus sont repartis par mois, comme l'illustre le Tableau n°1. Ils sont entièrement dispensés en français.

Tableau 1 : Répartition mensuelle des cours de géométrie dans les écoles classiques

Mois	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Octobre	Les lignes	Les lignes	Sortes de droites + angle droit et autres angles + le carré (généralité)	Carré, rectangle
Novembre	Les droites	Les angles	Périmètre + surface + rectangle (généralités)	Triangle, parallélogramme, losange, trapèze
Décembre	Les droites,	Le carré :	Périmètre et demi	Cercle et

	notions sur les angles	construction, calcul du périmètre, calcul de la surface	périmètre + calcul d'une dimension connaissant le périmètre	circonférence + mesure de volume : construction, calcul de la surface
Janvier	L'angle droit, le carré (généralités)	Calcul de la surface + le rectangle : construction, périmètre et demi périmètre	Surface du rectangle + calcul d'une dimension à partir de la surface	Calcul du volume + parallélépipède rectangle : construction, calcul de la surface
Février	le carré (périmètre), notion de surface	Périmètre, calcul d'une dimension à partir du périmètre, calcul de la surface	Le triangle (généralités) + surface	Calcul de la surface, calcul du volume
Mars	Le rectangle (généralités, périmètre)	Calcul de la surface, le triangle : notions de construction	Observation et tracé du trapèze, du losange + le cercle, la circonférence (généralités)	Cylindre droit : développement, surface, volume
Avril	Calcul d'un côté à partir du périmètre, notion de surface	Construction du cercle et circonférence	Calcul du rayon, du diamètre + surface du cercle	Volume + prisme droit
Mai	Notion de surface, notion de circonférence et de cercle	Constructions géométriques	Le cube : observation, surface	Surfaces diminuées
Juin	Révision générale	Révision générale	Révision générale	Révision générale

1.2. La géométrie dans les écoles bilingues

Les écoles bilingues ont un cycle allant de la 1^{re} à la 5^e année. Les élèves s'y inscrivent en 1^{re} année à l'âge de 6 ans comme le stipule la Loi de l'orientation de l'éducation. Le véhicule de l'enseignement est d'abord la langue 1^{re} de l'apprenant. Elle est progressivement relayée par le français avec un volume horaire décroissant de 90% du volume total à 10% (Tableau n°2).

Tableau 2 : Volume horaire affecté à la L1 et L2 comme véhicules d'enseignement

Année	Volume horaire affecté au fulfulde	Volume horaire affecté au français
1 ^{re} année	90%	10%
2 ^e année	80%	20%
3 ^e année	50%	50%
4 ^e année	20%	80%
5 ^e année	10%	90%

Dans les écoles bilingues, l'enseignement de la géométrie commence en 2^e année. En cette classe, il est entièrement dispensé en L1¹⁹, avec les contenus suivants :

- les lignes ;
- les droites ;
- les angles ;
- le carré ;
- le périmètre du carré ;
- le rectangle ;
- le calcul du périmètre du rectangle ;
- le calcul d'une dimension du rectangle ;
- le cercle ;
- le rayon ;
- la circonférence.

En 2^e année des écoles bilingues, les cours de géométrie sont ceux au programme des 3^e et 4^e années des écoles classiques. La L2 devenant également véhicule de l'enseignement à partir de la 3^e année des écoles bilingues, il y a un nouveau redéploiement du volume horaire par langue d'enseignement (Tableau 3).

Tableau 3 : Volume horaire hebdomadaire en géométrie par langue d'enseignement

Année	Volume horaire hebdomadaire en L1	Volume horaire hebdomadaire en L2	Total volume horaire hebdomadaire
1 ^{re} année	00 min / semaine	00 min / semaine	00 min / semaine
2 ^e année	45 min /	00 min /	45 min /

¹⁹ Quoiqu'officiellement l'enseignement en 2^e année soit à 20% en L2, il reste qu'en géométrie, dans ladite classe, le cours est entièrement en L1.

	semaine	semaine	semaine
3 ^e année	10 min / semaine	35 min / semaine	45 min / semaine
4 ^e année	00 min / semaine	60 min / semaine	60 min / semaine
5 ^e année	00 min / semaine	60 min / semaine	60 min / semaine
	Total : 55 min / semaine	Total : 155 min / semaine	Total : 210 min / semaine

2. Les acquis en géométrie dans les écoles bilingues

Concernant le carré et le rectangle, les séquences des vidéos permettent d'appréhender les acquis des apprenants à travers ce qu'il conviendrait d'appeler les construits et les applications.

2.1. Les construits

Un construit est une figure géométrique ou un élément nécessaire à la construction d'une figure géométrique. Ainsi, le carré, le rectangle, le triangle sont des construits, tout comme la ligne, le côté, l'angle...

C'est lors des cours en fulfulde que l'apprenant de 2^e année des écoles bilingues découvre les premiers construits géométriques comme le carré et le rectangle. Il acquiert une terminologie pour les nommer, mais également, pour les construire ou les déconstruire. En fin de 2^e année, les séquences de vidéo font ressortir l'utilisation des termes suivants en fulfulde :

njaajeefi	: « largeur »	njuunndeefi	: « longueur »
cawpotal	: « rectangle »	paliingol	: « diagonale »
fonndoodo	: « dimension »	sobɓundu	: « angle »
naypotal	: « carré »	wecco	: « côté »

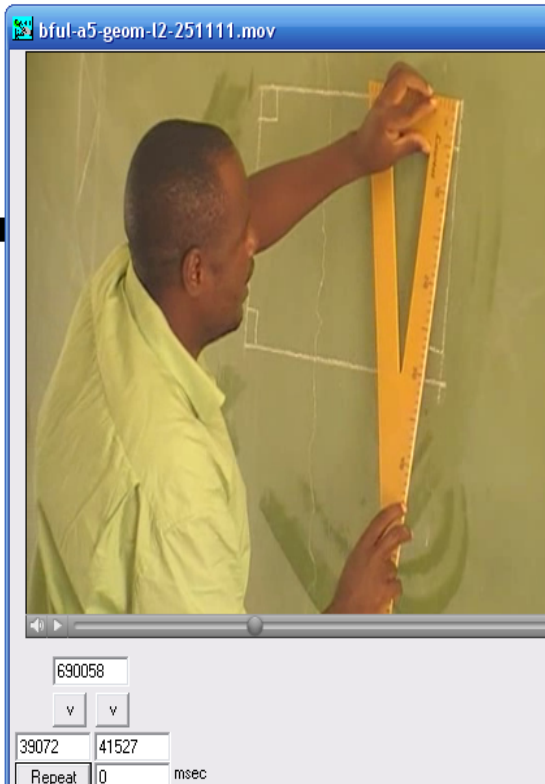
L'utilisation des termes fulfulde ci-dessus, par les apprenants, révèle qu'il y a acquis en géométrie surtout que ces derniers savent identifier, nommer et construire les figures géométriques auxquelles renvoient les termes. Ces acquis sont plus perceptibles à partir de la 3^e année, dans les prés requis (Figure 1) des cours de géométrie. D'ailleurs, la quasi-totalité de l'étape des cours de géométrie portant sur le pré requis, à partir de la 3^e année, est en L1.

Figure 1 : Capture d'une étape du cours en L2 privilégiant la L1

```

*...
*MTR: [- ful] on jii na ? •
*ELV: moi[/] moi monsieur [=l par quelques élèves] . •
*MTR: +, [- ful] e ko fulfulde kaajaami . •
%gls: je veux ça en fulfulde.
%ac: auto|pure|crea|MTR
*ELV: moi[/] moi monsieur . •
*ELV: [- ful] suudu . •
%gls: maison.
%ac: auto|pure|crea|ELV
*MTR: [- ful] cawpotal . •
%gls: rectangle.
%ac: auto|pure|crea|MTR
*MTR: +, [- ful] ko saabi de wi'ee cawpotal ? •
%gls: pourquoi l'appelle-t-on rectangle?
%ac: auto|pure|crea|MTR
*ELV: moi monsieur [/] moi [=l par quelques élèves] . •
*MTR: +, [- ful] ko saabi de wi'ee cawpotal ? •
%gls: pourquoi l'appelle-t-on rectangle.
%ac: auto|pure|modi|MTR
*ELV: moi [<].
*ELV: moi monsieur [/] moi [=l par quelques élèves] . •
*ELV: [- ful] ko cabbi Di poti ? •
%gls: parce que les angles sont égaux.
%ac: auto|pure|crea|ELV
*MTR: [- ful] 'an ? •
*ELV: quoi . •
*MTR: [- ful] cabbi Di poti Dum wiete cawal [/] cawpotal ? •
%gls: les lignes égales c'est ça un rectangle?
%ac: auto|pure|modi|MTR
*MTR: [- ful] en njiino Dum (.) en+troisième+année@s . •
%gls: nous avons déjà vu ça en troisième année.
%ac: auto|mixt|crea|MTR
*MTR: moi monsieur [/] moi . •
*MTR: anhan@i [<].
*ELV: [- ful] y y e yaageefi . •
%nlc: et la largeur

```



2.2. Les applications

Les applications, en géométrie, sont à appréhender dans le sens des opérations de concrétisation des connaissances acquises en classe. Par exemple, être capable de calculer la largeur d'un rectangle sachant que sa longueur mesure 45 m et son périmètre 160 m, suppose que l'élève est capable de :

- Appliquer sa règle de calcul des côtés ($\text{Largeur} = \frac{1}{2} \text{ Périmètre} - \text{Longueur}$) ;
- Appliquer la table de multiplication ou division par 2 ;
- Poser et effectuer une opération de 2 à 3 chiffres avec retenue comme :

$$\begin{array}{r} 80 \\ - 45 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 160 \quad 2 \\ \hline = \end{array}$$

Dans les écoles bilingues, les applications telles que poser et effectuer une addition, une soustraction, une multiplication ou division sont acquises par les apprenants dès la 1^{re} année. Ces applications leur permettent, en 2^e année, d'acquérir d'autres telles que le calcul de la surface d'un carré à partir de son côté ou de son demi-périmètre (Figure 2).

Figure 2 : Capture d'une leçon de géométrie sur le calcul des dimensions du carré.

@Situation: nous sommes en classe de trois année entrain de suivre une leçon de géométrie où s'effectue un transfert de connaissance de L1 à L2

•

@G: fait faire le calcul mental sur les ardoises par les élèves

•

@G: fait corriger chaque opération du calcul mental par les élèves au tableau

•

@G: MTR vérifie ceux qui ont trouvé toutes les opérations du calcul mental

•

@G: motive les élèves pour la nouvelle leçon

•

@G: fait en fulfulde la révision de la leçon précédente sur les lignes par des questions réponses

•

@G: fait tracer des droites

•

@G: fait envoyer une élève au tableau pour tracer une ligne brisée

•

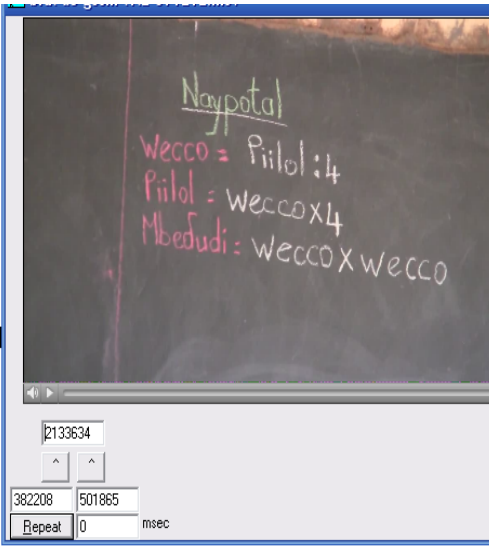
@G: MTR fait le transfert d'apprentissage du fulfulde vers le français

•

@G: MTR fait répéter la première expression l'écrire et tracer la ligne droite

•

@G: MTR fait identifier des lignes droites dans la classe



3. Le transfert des acquis en L1 dans les cours en L2

En apprentissage, le transfert est « une opération intellectuelle qui nous permet de circuler dans un autre réseau de connaissances ou d'habiletés à l'aide de connaissances acquises, le point de départ, pour atteindre une nouvelle destination, la connaissance à acquérir ou la nouvelle tâche à réaliser » (Moffet, 1993, p.34). Il se définit opérationnellement comme la capacité ou l'habileté à mobiliser un apprentissage dans une autre situation (Gagné, 1985; Tardif, 1997; 1999). A la différence de l'application, le transfert consiste, pour un sujet, à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier. Il s'agit donc de réaliser un nouvel apprentissage (Le Boterf, 2006, Ouellet, 2007).

Dans les écoles bilingues, les séquences de vidéo révèlent qu'en 3^e, 4^e et 5^e année, il y a répétition d'objectifs de cours. En effet, ce sont les mêmes

objectifs d'enseignements qui avaient été assurés en L1 qui sont repris en L2, ce qui donne l'impression d'un dédoublement du même cours, la seule nouveauté étant l'introduction de la L2 comme véhicule d'enseignement. Autrement, le cours sur la ligne ou le carré, déjà assuré en 2^e année en fulfulde, est reconduit dans les autres années, en français. Mais, cela n'est pas spécifique aux écoles bilingues. La répétition des mêmes objectifs à des années scolaires différentes prévaut également dans les écoles classiques où tout l'enseignement est en français. Du reste, lors du passage des cours de géométrie en L1 vers la L2, les séquences de vidéos révèlent que les modes de transfert des acquis diffèrent suivant qu'il s'agit de construits ou d'applications.


3.1. Le transfert des construits

En 2^e année des écoles bilingues, l'apprenant peut identifier de nombreux construits : la ligne, la droite, le carré, le rectangle, la largeur, la longueur. Il peut également les nommer, les tracer ou les construire. Ces acquis en L1 sont réutilisés en L2. Par exemple, avant d'entamer sa leçon de géométrie en L2, les séquences de vidéo (Figure 3) montrent que l'enseignant passe par des étapes dont celle du pré requis qui est en L1.

Figure 3 : Le transfert de connaissances de L1 à L2

@Situation: nous sommes en classe de trois année entrain de suivre une leçon de géométrie où s'effectue un transfert de connaissance de L1 à L2

- *. *
- @G: fait faire le calcul mental sur les ardoises par les élèves
- *. *
- @G: fait corriger chaque opération du calcul mental par les élèves au tableau
- *. *
- @G: MTR vérifie ceux qui on trouvé toutes les opérations du calcul mental
- *. *
- @G: motive les élèves pour la nouvelle leçon
- *. *
- @G: fait en fulfulde la révision de la leçon précédente sur les lignes par des questions réponses
- *. *
- @G: fait tracer des droites
- *. *
- @G: fait envoyer une élève au tableau pour tracer une ligne brisée
- *. *
- @G: MTR fait le transfert d'apprentissage du fulfulde vers le français
- *. *
- @G: MTR fait répéter la première expression l'écrire et tracer la ligne droite
- *. *
- @G: MTR fait identifier des lignes droites dans la classe
- *. *
- @G: MTR fait le transfert de la notion de ligne courbe



Les construits sont facilement identifiables par les apprenants une fois connus et bien appréhendés dans une langue donnée. En effet, si l'on sait construire un carré ou un rectangle en L1, on le sait aussi en L2 ou 3 ou 4. Le transfert des construits est donc tacite. De L1 à L2, il n'exige qu'une reconversion terminologique pour être complet. Autrement, quel terme en L2 équivaldrait à quel autre terme déjà connu en L1 ? Et là, la tendance est de faciliter le processus du transfert par le recours à la traduction, surtout aux équivalences terminologiques. Mais l'équivalence peut être vue en amont ou en aval des cours de géométrie. Dans tous les cas, les lexiques thématiques bilingues fulfulde/français existent, et les enseignants s'en inspirent dans la préparation de leurs cours avec des approches pédagogiques préconisées par le service technique.

Si le transfert des construits de L1 à L2 semble effectif dans les écoles bilingues qu'en est-il du transfert des applications ?

3.2. Le transfert des applications

En 1^{re} année des écoles bilingues, les élèves doivent être capables de multiplier un nombre entier par 10, 100 ou 1000. Ils doivent également être capables d'effectuer et poser des opérations comme : $435 - 247$; 55×23 ; 26×27 ; $87 : 5$; $967 : 3$. Cela suppose qu'ils ont acquis des applications en L1 leur permettant de poser les opérations avant de les effectuer comme suit :

$$\begin{array}{r}
 435 \\
 + 247 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 435 \\
 - 27 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 55 \\
 \times 23 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 967 \overline{) 3} \\
 \hline
 =
 \end{array}$$

Les applications permettant de poser et d'effectuer les quatre opérations ci-dessus sont acquises dès la 1^{re} année des écoles bilingues. A l'observation, leur transfert de L1 à L2 réside dans le transfert du langage mathématique.

Même si les signes conventionnels comme « +, -, : , = » sont les mêmes, aussi bien en L1 qu'en L2, lorsqu'il s'agit de poser et d'effectuer les opérations, le problème du transfert du langage mathématique de L1 à L2 demeure. Une des solutions consisterait à recourir à la traduction. Mais, dans les écoles bilingues, la traduction n'a pas pour but d'assurer le transfert des acquis de L1 vers la L2. Elle permet plutôt à l'enseignant de surmonter un obstacle d'ordre linguistique. Par exemple, si l'apprenant tarde à comprendre qu'est-ce qu'un *côté*, on lui en donne l'équivalent en L1.

4. Les limites du transfert des acquis en géométrie

Dans les écoles classiques où seule la langue officielle a cours, l'absence de lien entre les apprentissages effectués dans le milieu en L1 et ceux de l'école en L2 fait que la construction des domaines de savoir (mathématiques, histoire, sciences, etc.) en est fragilisée (Noyau 2003, 2007), le développement cognitif de l'enfant et le rendement scolaire en sont affectés d'où les écoles bilingues qui font recours à la L1 tout en accordant une place prépondérante au transfert.

Dans le cadre « 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 », l'analyse des séquences de vidéo a permis de constater qu'il y a effectivement transfert des acquis en L1 vers la L2 dans les écoles bilingues fulfulde/français. Ce transfert est surtout évident au niveau du pré requis des leçons de 3^e et 4^e année. Toutefois, si savoir poser une opération en L1, c'est aussi savoir la poser et l'effectuer en L2, ou L3 et même 4, il n'en demeure pas moins qu'en géométrie, le transfert connaît des limites.

C'est d'abord une limite d'ordre linguistique : l'élève qui faisait des applications en L1 doit les faire en L2 dès la 3^e année. Or, son niveau en L2 est tel que l'enseignant choisit d'ignorer la L1 pour reprendre toute l'application en L2, comme s'il s'agissait d'un nouveau cours, d'un nouvel objectif d'enseignement à atteindre. En attendant de savoir si cela ne perturbe pas le transfert des acquis, on pourrait déjà penser à une réflexion sur le langage mathématique dans le cadre d'un enseignement bilingue.

Une autre limite du transfert des acquis en géométrie, est une limite de temps. En effet, pour qu'un transfert puisse s'établir, il convient d'abord que l'apprentissage lors de la première situation soit solide et que les conditions de présentation de la seconde puissent réactiver l'apprentissage lui-même. Pourtant, le volume horaire dévolu à l'acquisition des construits en L1 ne permet d'aborder certains construits au programme qu'en L2. N'est-ce pas que le cylindre, entre autre, n'est étudié qu'en L2 ! Même si des éléments de mathématiques utilisés dans les leçons portant sur le triangle (hauteur, la base) et le cercle (la circonférence, le rayon, le diamètre) contribuent à mieux comprendre le cylindre dans le cas de l'étude de la leçon en L2, il aurait fallu étudier le cylindre comme construit en L1, donc en fulfulde, surtout si l'on admet qu'il n'y a transfert que lorsqu'un nouvel apprentissage est influencé par des conduites antérieures acquises.

Ces limites objectives permettent de se poser la question sur la nécessité, pour les élèves des écoles bilingues, d'économiser une année scolaire par rapport aux élèves des écoles classiques ou de passer le même CEP qu'eux.

Conclusion

L'analyse des contenus des vidéos de cours dans les écoles bilingues révèlent qu'il y a effectivement transfert des acquis en géométrie de L1 à L2. Ce transfert fait certainement parti des ingrédients qui ont permis aux écoles primaires bilingues d'économiser une année scolaire sur les écoles classiques du Burkina Faso. Toutefois, il sied, pour une éventuelle amélioration des enseignements apprentissages, que tous les construits à étudier à l'école primaire, le soit également en L1, ne serait-ce qu'au niveau conceptuel. Pourtant, l'enseignement de la géométrie en L1 s'arrête en 2^e année nonobstant que l'identification et la construction de certaines figures géométriques au programme à l'école primaire n'ont pas été effleurées. Il conviendrait donc de revisiter tout le programme de géométrie des écoles bilingues avec un regard plus important sur le processus du transfert des acquis en L1 vers la L2. Vu que transférer ne va pas de soi, qu'il s'agit d'apprendre à effectuer les bonnes analogies, en identifiant les critères pertinents à la comparaison à effectuer, et que l'enseignant doit pouvoir ménager des situations permettant aux apprenants de s'exercer au transfert (Noyau, 2014, Astolfi 2003 ; Doré & Mercier 1992), il serait même intéressant que les spécialistes de l'éducation s'insèrent dans des réseaux élargis dans lesquels l'on procéderait à des échanges d'idées sur le transfert du savoir. Mais, pour innover et répondre à ces exigences nouvelles, il importe de mieux comprendre le mode de production, de transmission et de mise en œuvre du savoir des maîtres pour améliorer l'efficacité globale du système éducatif (Ouellet, 2007).

Références bibliographiques

- Astolfi J.-P. (2003), La posture du formateur. In : *Actes du colloque « l'Evaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit »*, novembre 2003, ANLCI, Lyon. URL : <http://www.arifor.fr/IMG/pdf/astolfi.pdf>.
- Doré F. & P. Mercier (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Presses Universitaires de Lille.
- Gagné, R. M. (1985), *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Le Boterf, G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'Organisation,.
- MENA/Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (2010), *Mathématiques CM1 et CM2, Livre de l'élève*. Réédition juillet 2010, DG/RIEF. Imprimerie Beta, Tunisie.

- Moffet, J-D. (1993), *Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. Québec français*, n° 88, 1993, p. 33-35.
- Noyau C. (2003). Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire. In : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, J.-P. Bernié et coll. (eds.), CIRFEM-DAEST, CDrom, . Université Victor Segalen-Bordeaux II, 16 pp.
- Noyau C. (2007). Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique de l'ouest : quelle image de la langue et de l'apprentissage ? Appui ou contrainte pour l'intervention éducative ? In : Monique LEBRUN (ed.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Sainte-Foy (Qbc) : Editions Multimondes, 22 p.
- Noyau, C. (2009). *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique.
- Noyau, C. (2014). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme In : ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école..* Paris : Eds des Archives Contemporaines.
- Ouellet, A. (2007). *Le transfert des savoirs dans l'enseignement : une nécessité !*, Québec, 37 p. (D11738).
- Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école. Comment ?* UNESCO : Bureau régional pour l'Afrique.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.

Sitographie

Projet « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : des points de vue de l'élève aux activités de classe », OIF et AUF (2011-2014), rassemblant des équipes de 4 pays : Burkina Faso, Mali, Niger et France. URL : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

Analyse interactionnelle et didactique de séquences de classe en mathématiques : la résolution de problème

Oumar LINGANI,
Doctorant en Sciences du Langage,
Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense

Résumé

Dans les études portant sur les activités de classe, les analyses s'intéressent aux discours et aux productions des diverses composantes du système didactique. Mais, comme le disait Comiti (2003), « se borner à ces productions écrites ou orales ne peut suffire lorsqu'on s'intéresse aux interactions entre l'enseignant, l'élève et le savoir enjeu de l'apprentissage. » Pour ce faire, Vinatier, (2007 :36) pense que le chercheur devra accéder par le truchement de l'analyse « aux organisateurs de l'activité interlocutoire d'un enseignant avec des élèves » pour en « dégager des structures conceptuelles mobilisées dans la communication verbale ».

L'étude de la séquence de résolution de problème en classe de 3^e année bilingue dioula-français a été menée autour de deux pôles de réflexion : les fonctions linguistique et didactique des interactions. Les interactions constituent le dénominateur commun à ces axes de réflexion car servant de lien entre l'enseignant et l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Sur le plan linguistique, une fois de plus, l'apport de la L1 comme facilitateur de l'acquisition de la L2 s'est démontré. Au niveau didactique, les différents types d'interactions qui ont jalonné la séquence auraient dû conduire la séquence à une meilleure issue.

Abstract

In the studies concerning the activities of class, analyses are interested in the speeches and in the productions of the diverse components of the didactics system. But, as said it Comiti(2003), "to restrict itself to these written or oral productions cannot be enough when we are interested in the interactions between the teacher, the pupil and the knowledge stake in the learning. "To do it, Vinatier, (2007:36) thinks that the researcher will have to reach with the aid of the analysis "the organizers of the interlocutoire activity of a teacher with for it" to clear abstract structures mobilized in the verbal communication". The study of the sequence of resolution of dioula-french bilingual problem of 3rd year was led around two poles of reflection: the functions.

Mots clés: bilinguisme, bilinguisme additif, jula, didactique des mathématiques, transferts d'apprentissage

Introduction

Les mathématiques à l'école primaire, par le truchement de ses sous-composantes telles l'arithmétique, la géométrie, le système métrique, permettent à l'élève d'apprendre et de pratiquer en développant son imagination, sa rigueur et aussi d'acquérir sa première culture scientifique.

L'enseignement des mathématiques occupe une place déterminante dans le sens où il construit à la fois les bases pour la suite des apprentissages et où il contribue à donner des outils pour devenir des citoyens autonomes. Comme on le sait bien, cet enseignement ne se limite pas à la maîtrise de techniques de calcul ou à la mémorisation de connaissances qu'il est relativement aisé de faire acquérir. C'est la résolution de problèmes qui constitue le fondement et le but des apprentissages, en donnant du sens aux situations à mathématiser. Pour Barbeau, Montini et Roy (1998 :35) « l'utilisation de la résolution de problèmes est la pierre angulaire de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle facilite l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances. »

Pour mener à bien sa tâche d'enseignement, l'enseignant met en place des connaissances structurées qui sont transmises par le canal des interactions. Si l'on retient comme définition d'interaction “ toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs ” (Vion, 1992), la situation d'enseignement-apprentissage est bien un phénomène interactif. Celui-ci est particulier car les buts qui y sont poursuivis sont spécifiques : les interactions verbales ont pour “ fonction d'obtenir ou de fournir une information ou un ensemble de savoirs ” (Kerbrat-Orecchioni, 1990). En somme, l'intérêt de notre étude portera sur les stratégies développées par l'enfant pour mettre en exergue ses connaissances en relation avec les situations d'enseignement créées par l'enseignant.

Les points saillants de notre étude portent sur:

- Présentation, analyses et discussion de la séquence ;
- Propositions de solutions pour un meilleur enseignement / apprentissage de la résolution de problème.

1 Fondements conceptuels et théoriques

Les cadres conceptuel et théorique nous permettent de nous renseigner sur les différents travaux déjà menés sur le sujet : les idées fortes, les avis, les critiques. Cette partie servira à développer les différentes notions théoriques autour desquelles notre étude se mènera.

Pour cela, notre grille de lecture nous a permis d'orienter nos recherches dans le sens de trouver des réponses aux questions ci-après :

- Que recouvrent les notions de bilinguisme, de didactique, de transfert dans le cadre de notre étude?

- Quelles sont les finalités de ce travail sur les transferts d'apprentissage ?

- Que vise-t-on à travers ce travail en transferts d'apprentissage ?

De façon générale, les études s'intéressant à deux langues en contact concernent le bilinguisme. Tout en faisant l'économie des différentes sortes de bilinguismes, nous pouvons dire que le système éducatif bilingue du Burkina Faso s'inscrit dans la dynamique du bilinguisme additif, car l'enfant doit s'appuyer sur sa langue maternelle pour mieux apprendre le français qui est langue officielle.

Notre étude concernant les activités de classe invite d'office la notion de didactique, et plus précisément de didactique des mathématiques qui est née du souci des chercheurs de développer des méthodes et des concepts originaux autour du champ de préoccupation des mathématiques (Brousseau, 2003). L'école constitue le tremplin à travers lequel les enfants acquièrent des connaissances et des compétences. Elle est aussi le lieu où l'enfant devrait pouvoir utiliser ses connaissances acquises dans diverses situations de la vie quotidienne.

Mais force est de constater que le problème du transfert d'apprentissage est plus perceptible dans l'enseignement des mathématiques, où l'on assiste à beaucoup d'applications pour peu d'activités de transfert.

2 Méthodologie de la recherche

2.1 Description du principal instrument de collecte de données

Plusieurs techniques comme l'observation, le questionnaire, l'entretien, les enregistrements ont été mises à contribution pour collecter nos données, mais nous retenons de faire la présentation d'une seule : l'enregistrement aligné son-vidéo.

Après avoir filmé la séquence de classe, il a fallu la transformer et la transcrire selon un code spécial, et ce, dans l'optique de son exploitation. Et ces techniques ont été acquises dans le cadre du projet plurinational au laboratoire MoDyCo de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. L'outil ayant servi à la transformation du film et qui est dénommé CHILDES (Child Language Data Exchange System) est un système de transcription de données orales et vidéo alignées avec l'enregistrement, d'échange et de description du langage, et permettant notamment la mise à disposition de transcriptions sur internet et le partage de fichiers son et vidéo. CHILDES a deux sous-composantes qui sont CHAT et CLAN :

- CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts): un format de transcription et de codage qui permet d'informatiser le corpus.

- CLAN (ComputerizedLanguageAnalysis): une série de programmes informatiques pour traiter et analyser les données : mots, grammaire, erreurs, contextes, prosodie, accentuation, pauses, etc. CHAT permet de réaliser des transcriptions de langage alignées sur des vidéos. Il s'agit de transcrire des données de langage spontané de la façon la plus complète possible pour les constituer en corpus, dans un format selon des normes permettant ensuite aux logiciels de CLAN de traiter les données linguistiques.

2.2 Description du milieu d'étude

La séquence de résolution de problème, objet de notre étude, a été dispensée en situation institutionnelle dans une classe de troisième année bilingue dioula-français de l'école bilingue Lafiabougou « B » de la ville majoritairement dioulaphone de Bobo-Dioulasso. Cette classe compte une centaine d'élèves, tous dioulaphones, et est tenue par un enseignant expérimenté ayant bénéficié de formations en enseignement bilingue et en management des grands groupes.

3 Présentation, analyses et discussion de la séquence

Pour mieux comprendre les enjeux, les visées de la séquence, la fiche de préparation de l'enseignant nous donne quelques renseignements que nous synthétisons par la présentation ci-dessous :

Fiche de préparation

Date : 19 avril 2013

Durée : 45 mn

Classe : 3^e année

Thème: le rectangle

Titre:Résolution de problème : calcul du périmètre du rectangle

Objectifs opérationnels : A l'issue de la leçon, l'élève doit être capable de :

-résoudre un problème à deux inconnues sur le périmètre du rectangle

-calculer la longueur du rectangle connaissant des données en rapport avec la largeur

Matériel :tableau mural, ardoises, brouillons

Documentation : livre de calcul CE2, p. 73, IPB

Déroulement

Cette séquence de résolution de problème a été enregistrée à l'issue de la pause de 10h30 dans une classe où l'ensemble des élèves étaient assis face à l'enseignant selon un dispositif qui ne favorise pas les interactions entre eux. Consacrée au calcul du périmètre du rectangle, elle vient en appoint à celles préalablement consacrées à la construction de la figure géométrique que constitue le rectangle et à la reconnaissance de ses composantes (largeur,

longueur, périmètre...). Tout au long de son déroulement, nous avons observé la séquence suivant les démarches arrêtées par l'enseignant dans sa fiche de préparation. L'enseignant a entamé la séquence de façon coutumière en proposant deux petits énoncés à résoudre mentalement, puis a vérifié les prérequis en fonction de la séquence du jour. C'est ensuite qu'un problème fut proposé et résolu avec le concours de la classe.

Le problème ayant servi de contexte est le suivant :

Un terrain rectangulaire a 27m de largeur. Sa longueur mesure quatre fois plus que sa largeur. Calcule :

- la longueur du champ
- le périmètre du champ.

Nous rendons compte de la manière dont le problème a été résolu :

- La longueur du champ :
 $27m \times 4 = 108m$
- Le périmètre du champ :
 $(108 m + 27m) \times 2 = 270m$

La présentation de la fiche de préparation de l'enseignant introduit l'analyse des deux aspects des interactions développées tout au long de la séquence.

3.1 Les fonctions linguistiques des interactions

Les aspects linguistiques des interactions qui ont été développés tout au long des deux séquences tentent de répondre à l'interrogation suivante: comment la langue de communication première de l'élève permet-elle de modéliser qualitativement les connaissances et par conséquent, peut-elle devenir un outil d'apprentissage ? De façon spécifique, nous allons présenter, analyser et éventuellement discuter les situations d'utilisation de la L1 envisagées dans leur dimension interactionnelle : échanges question – réponse, reformulations, étayages, etc.

En choisissant de recourir à la L1 (exemples n°1 et 2) après avoir énoncé les problèmes en L2, MTR fait de l'usage de la L1 une stratégie d'étayage vis-à-vis des élèves, d'autant plus cela leur permet de remédier à leurs insuffisances :

Exemple n° 1	
18	*MTR: [-ju] o ko kawa kabanaani bi Awa fe (.) kawa kabakelenβεεκono
19	(.) gongoduuruulo b' a kono (.) gongo joli lo yi Awa ka kawa
20	mumeye ? •38340_50879•
21	%fra: On dit que Awa a quatre sacs de maïs et dans chaque sac il y a cinq
22	tines, Awa à combien de tines en tout?

Bruner (1987), définit l'étayage comme un des moyens mis en place par un adulte pour favoriser l'apprentissage. L'exemple n°1 d'alternances codiques initiées de « manière raisonnée, réfléchie, volontaire » par l'enseignant s'inscrivent dans un phénomène de méso-alternance dont la particularité est « de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage » en « stimulant les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation, de flexibilité cognitive en général » (Duverger, 2007).

L'importance de la L1 est telle qu'après avoir lu (lignes 125 et 126), fait lire (lignes 130, 131) et ordonner l'exécution (ligne 138) du problème, l'enseignant s'est ravisé en procédant à une traduction (ligne 139) en langue tout en indiquant la démarche à suivre (ligne 146) :

Exemple n°2	
125	*MTR: un petit exercice au tableau (.) un rectangle a vingt mètres de
126	long et dix mètres de large (.) calcule son +... •605060_614544•
127	*ELV2: périmètre . •614544_615835•
128	*MTR: qui va lire ? •615835_616689•
129	*MTR: toi . •616689_617507•
130	*ELV: un rectangle a vingt mètres de long et dix mètres de largeur (.)
131	calcule son périmètre . •617507_626739•
132	*MTR: calcule +... •626739_627618•
133	*MTR: Salimata . •627618_631254•
134	*ELV: un rectangulaire a vingt +/. •631254_634131•
135	*MTR: un rectangle . •634131_635156•
136	*ELV: +, un rectangle a vingt mètres de longueur et dix mètres de largeur
137	(.) calcule son périmètre . •635156_642345•
138	*MTR: bon (.) on calcule ça rapidement sur les ardoises .
	•642345_645384•
139	*MTR: [-ju] an ko tanmini bi ni metrimuganyelojannaanilo surunna
140	metri tan ohon@i a laminiwili ben metri joli le ma ? •645384_663401•
141	%fra: Nous avons dit que le rectangle a vingt mètres de long et dix
	mètres
142	de large, à combien de mètres s'élève son périmètre?
143	*MTR: 0 [=! les ELV2 effectuent l'opération] . •663401_712890•
144	*MTR: 0 [=! MTR parle à un ELV] . •712890_719862•

145	*ELV:	messié [: monsieur] . •719862_729683•
146	*MTR:	[-ju] an b' a jatidɔɔn an kana kumasensɛben an bi a jatidɔɔn
147		k' a da don .•729683_734830•
148	%fra:	On va calculer d'abord, nous n'écrivons rien, on calcule d'abord
149		pour compléter.

En procédant de la sorte, l'enseignant, conscient du niveau de ses élèves, œuvre activement à la facilitation du déroulement des échanges avec eux en maintenant l'intercompréhension et en ne se détournant pas de l'objectif de l'enseignement qui est de susciter leur progrès dans la L2 et dans la matière. Pour les exemples 1 et 2, le recours à la L1 fonctionne comme un « cadre de contextualisation » (Pitsch, 2005), car elle indique comment comprendre et traiter les activités.

Faut-il le rappeler, vis-à-vis des élèves l'enseignant est le transmetteur de connaissances. Dans la classe, il est celui qui distribue les tours de parole et définit les axes de ses leçons conformément aux activités didactiques, parmi lesquelles peuvent se citer les discours métalinguistiques.

En effet en reformulant ses énoncés en L1, MTR facilite la compréhension de la part des ELV2 :

Exemple n° 3		
354	*MTR:	[-ju] n bi kunnafoniminwlɔn (.) o le yeninye n ka ni ka mun le
355		yaala (.) n ti mun le lɔn n bi a ɛ ka a yaala ?
356	%fra:	Ce sont là les informations que j'ai, en dehors de ça, qu'est-ce que
357		je dois chercher? qu'est-ce que j'ignore et que je devrais savoir?

En effet, symbole d'une « expertise professionnelle » (Garcia-Debanc et Volteau, 2007), l'auto-reformulation (Noyau, 2014 ; Garcia-Debanc et Volteau, 2007) est une stratégie initiée par l'enseignant qui explicite mieux ses propos, en tenant compte de l'inégalité de la communication prévalant entre lui et ses élèves.

Une des résultantes de la fonction d'étayage que joue la L1 dans les interactions scolaires est que la L1 développe les fonctions cognitives des élèves :

Exemple n° 4		
256	*MTR:	[-ju] o ko an kamun lo ninin ?•1233192_1234461•
257	%fra:	Qu'est-ce qu'on nous demande de chercher?
258	*MTR:	[-ju] k' an kamun lo jati ?•1234461_1235280•
259	%fra:	De calculer quoi?

260	*ELV:	la longueur du champ le périmètre du champ . •1235280_1241654•
261	*MTR:	[-ju] o k' an ka munyaala (.) jatijumɛnyaala ? •1241654_1245229•
262	%fra:	Qu'est-ce qu'on doit chercher, quelle opération chercher?
263	*ELV:	le périmètre du champ . •1245229_1246907•
264	*ELV:	[-ju] ko an ka tanminilaminiyaala . •1246907_1249954•
265	%fra:	On nous demande de chercher le périmètre du rectangle.
266	*MTR:	[-ju] ko an ka tanminilaminiyaala (.) ale dɔɔn le wa ? •1249954_1251869•
267	%fra:	On nous demande de chercher le périmètre du rectangle, c'est ça
268		seulement?
269	*ELV2:	[-ju] ohon . •1251869_1252362•
270	%fra:	non.
271	*MTR:	[-ju] animuntuguni ? •1252362_1253338•
272	%fra:	Avec quoi?
273	*ELV:	[-ju] monsieur@s k' an katanminigɛɛnyaala . •1253338_1256267•
274	%fra:	Monsieur, on nous demande de chercher le côté du rectangle.
275	*MTR:	[-ju] k' an kagɛɛnyaala (.) a gɛɛɛnjumɛno ? •1256267_1258238•
276	%fra:	De chercher le côté, quel côté?
277	*ELV:	[-ju] lɔjan . •1258238_1259311•
278	%fra:	la longueur

Dans la conduite de la séquence proprement dite, L1 sert de support de démarche pour la quête de la solution. La série de sollicitations de MTR en jula permet aux élèves de réfléchir et de répondre, pour certains, en L1 (lignes 264, 269, 273, 277) ou pour d'autres en L2 (ligne 263). En effet pour solliciter les fonctions cognitives, on recourt aux questions, exercices et tâches divers. Mais ce sont surtout les questions qui jouent le rôle primordial. Et le nombre de réponses en L1 atteste de l'aisance de l'ELV à puiser dans son « déjà-là » pour peu qu'on lui en offre l'opportunité. Ces mouvements de la L1 à la L2 ont encouragé l'apparition de moments de bifocalisation car « l'attention des interlocuteurs ne porte plus sur les buts de l'interaction, mais sur les moyens langagiers dont ils ont besoin pour les mener à bien » (Moore, 1996).

L'usage de L1 qui permet à l'apprenant d'appréhender le sens des énoncés, de focaliser son attention et aussi qui sert de pont menant à la L2, joue une multitude de fonctions (Moore, 1996).

En effet dans ces séquences de résolution de problèmes :

- **L1 fonctionne comme une balise de dysfonctionnement**

La dynamique de l'alternance codique en classe est généralement enclenchée par l'enseignant et à partir de la classe de troisième année, il est attendu de l'apprenant qu'il réponde aux sollicitations de l'enseignant en L2. Mais -à l'image de l'exemple n°7 - pour suppléer à une lacune lexicale en L2, ce dernier se trouve à user de la L1 :

Exemple n°5	
335	*MTR: [-ju] jɔn lo binana a ɲɛfɔ an ɲana ?•1372142_1375175•
336	%fra: Qui va nous dire quelque chose?
337	*MTR: Fatogoma . •1375175_1376403•
338	*ELV: [-ju] a [l] a janyakajan foo siɲɛnaani .•1376403_1382246•
339	%fra: la longueur est longue jusqu'à quatre fois
340	*MTR: [-ju] jɔnbinaanwdɛmɛ ?•1382246_1385341•
341	%fra: Qui va nous aider?
342	*MTR: heuKoadima . •1385341_1387941•
343	*ELV: [-ju] a lɔjankajanni a lɔsurun foo siɲɛnaani .•1387941_1391312•
344	%fra: La longueur dépasse la largeur quatre fois.

Face à cette situation de « désarroi linguistique », nous aurons souhaité que MTR résume ou fasse résumer en L2 car le but visé est de permettre *in fine* à l'apprenant de s'approprier la L2.

- **L1 représente un passage ouvert vers L2 :**

Tout au long de la séquence, MTR reformule alternativement ses énoncés pour amener l'apprenant à acquérir spécifiquement les notions principales de la séquence et qui participe « à la construction des connaissances concernant les objets de savoir et au développement des connaissances linguistiques des ELV2 » (Noyau, 2010 :556):

Exemple n°6	
492	*MTR: donc (.) il faut qu' on trouve la longueur du champ . •1721679_1726457•
493	*MTR: [-ju] an bi foroninkalɔjanyaalaparce@sque@slɔsurun b' an
494	fɛ ka ban . •1726457_1730257•
495	%fra: On va chercher la longueur du champ parce que nous avons déjà la
496	largeur.

Enfin, le temps consacré à la séquence de résolution de problème en 3^e année, selon les instructions officielles, est de 45 mn, dans la pratique, elle s'est

menée en 47mn, ce qui permet de contredire les tenants de la pensée qui soutiennent que l'usage de la L1 en classe constitue un frein au respect des horaires impartis aux différentes disciplines.

3.2 Les fonctions didactiques des interactions

En nous penchant sur la conduite de la relation didactique telle que mise en place et exécutée sous la houlette de l'enseignant, nous allons déterminer « le rôle de la collaboration, si elle existe, dans l'avancée de la tâche proposée, l'implication des élèves dans celle-ci mais aussi de savoir quels sont les concepts qui paraissent aux élèves les plus pertinents » (Goffard et Goffard, 2003 :169).

L'enseignant entame la séquence avec des énoncés à résoudre mentalement par les élèves. Par rapport au premier énoncé, l'enseignant, face à l'hésitation de l'ELV (ligne 32) a trouvé l'unité devant accompagner la réponse, s'empresse de compléter la réponse (ligne 33). Cette situation rappelle un rapport asymétrique au savoir, marqué par le maintien de rôles et places alors que les situations d'interactions dans la classe doivent être considérées comme des situations d'apprentissage, et que la verbalisation et les échanges doivent fonctionner comme outils au service des apprentissages (Nonnon, 1996).

Le but principal du calcul mental étant de permettre à l'ELV d'acquérir des techniques opératoires, l'enseignant aurait pu, après avoir validé les réponses, demander à l'ELV de décliner la technique appliquée. Quid de cela, il se contente de vérifier les résultats :

Exemple n°7	
50	*MTR: le directeur a offert à chacun des trois premiers de notre classe
51	dix cahiers (.) combien de cahiers a-t-il offert en tout ? •152017_167705•
52	*MTR: [-ju] o ko direktɔr yi cahiers@s den wɔɔɔ di an ka premiers@ssaba
53	nunu ma (.) cahiers@s den joli lodirektɔrye a dimumɛbɛɛ yi joli
54	ye ? •167705_181036•
55	%fra: On dit que le directeur a offert à chacun des trois premiers de notre classe
56	six cahiers (.) combien de cahiers le directeur a-t-il offert en
57	tout ?
58	*MTR: 0 [=! MTR donne un coup sur la table] . •181036_185359•
59	*MTR: (..) posez . •185359_205228•
60	*MTR: ouhoun@i (.) combien de cahiers en tout ? •205228_208625•
61	*ELV2: messié [: monsieur] . •208625_210526•

62	*MTR:	Salimata . •210526_212483•
63	*ELV:	dix+huit . •212483_213098•
64	*MTR:	dix+huit quoi ? •213098_214454•
65	*ELV:	cahiers . •214454_215140•
66	*MTR:	dix+huit cahiers . •215140_215969•
67	*MTR:	viens écrire ça au tableau (.) laissez+la passer . •215969_221870•
68	*ELV:	0 [=! l'ELV écrit la réponse au tableau] . •221870_231348•
69	*MTR:	ton huit là est mal écrit . •231348_233339•
70	*MTR:	ceux qui ont trouvé dix+huit levez . •233339_242770•
71	*MTR:	(..) baissez . •242770_257118•
72	*MTR:	ceux qui n' ont pas trouvé corrigez . •257118_260236•
73	*MTR:	(..) levez ceux qui ont corrigé . •260236_275331•
74	*MTR:	on lève bien (.) ceux qui ont corrigé vous levez bien . •275331_280990•
75	*MTR:	baissez . •280990_287974•

Il est vrai qu'à la question – enregistrement : A3-probl-190413.wav - de savoir comment l'enseignant a conduit sa leçon, à aucun moment, il n'a fait cas du devoir de l'enseignant de communiquer ses attentes aux élèves. Pourtant, il ressort d'un entretien avec le directeur de l'école qu'à « l'issue de cette révision, le maître doit donner sa communication d'intention ; c'est-à-dire, dire ce qu'il compte faire avec les enfants [...] ça c'est très important. Ça se dit et en langue 1 et en langue 2 pour que dès le départ l'esprit de l'enfant soit préparé.» (Enregistrement : VN550038.WMA). Après avoir sollicité la classe (ligne 104) par rapport à la véracité de la réponse écrite par un ELV au tableau, l'enseignant (lignes 110, 112, 115) la fait répéter. Pour ce cas-ci, il n'y a pas de doute que la répétition de la formule du rectangle contribue à sa mémorisation, condition sine qua non de son opérationnalisation. Pourquoi, au lieu de faire répéter par les élèves, l'enseignant ne leur demande pas de clarifications (Faraco, 2002). A la suite des lignes 227 jusqu'à 246, l'enseignant s'est évertué très difficilement à faire nommer la forme du champ par les élèves. Par conséquent, cette occasion aurait pu être mise à profit pour en déterminer les caractéristiques, par exemple rappeler: qu'est-ce que c'est qu'un rectangle ?

Dans la même fourchette de sollicitations, l'enseignant n'accorde pas le temps nécessaire aux élèves pour répondre ; et quand on sait que laisser du temps de réaction est une démarche didactique efficace de sollicitation, accorder le temps nécessaire à la réaction de l'apprenant contribue positivement à l'apprentissage :

Exemple n°8
229 *MTR : on parle de quoi ? •1179235_1180452•
230 *MTR : d' un champ . •1180452_1181137•

L'illustration ci-dessus, qualifiée de contrat classique (Sarrazy, 2007), car l'enseignant répond lui-même à sa propre sollicitation, remet en cause le contrat didactique, en effet l'enseignant a le devoir social de vouloir que l'élève donne la bonne réponse. Par conséquent, il se doit de communiquer ce savoir sans le dévoiler (Brousseau, 1998).

Le problème donne l'opportunité à l'élève de puiser dans ses connaissances pour «répondre à la question posée en utilisant des outils mathématiques et/ou des habiletés intellectuelles utilisées en mathématiques» (Vanssay de Blavous, 2010 :10). D'où, la place que peut occuper la question durant le processus de résolution de problèmes. Nous ne ferons pas l'inventaire exhaustif des types de questions posées par les enseignants (les ELV2 n'en n'ont posées aucune) mais nous retenons juste une :

- les questions répétées :

Exemple n°9
331 *MTR: [-ju] ale kɔɔ be di ? •1369107_1369847•
332 %fra : Qu'est-ce que cela veut dire ?
333 *MTR: [-ju] ale kɔɔ be di ? •1369992_1372142•
334 %fra : Qu'est-ce que cela veut dire ?

La reformulation des énoncés dans l'une ou l'autre des langues par K rappelle que l'apprentissage se déroule en situation bilingue et que L1 aide à l'acquisition des savoirs en L2 :

Exemple n° 10
212 *ELV : problème (.) un terrain rectangulaire a vingt+sept mètres de
213 largeur (.) sa longueur mesure quatre fois plus que sa largeur (.)
214 calcule la longueur du champ (.) le périmètre du champ .
•1118252_1136137•
215 *MTR : ouhoun@i . •1136137_1137014•
216 *MTR : [-ju] o ko forodɔɔfɛnɛyetanminiye (.) a lɔsurunyemɛtɛrɛ
217 mugananiwolonwula ye (.) a lɔjantɛmɛnalɔsurunkan
218 sigiyɔɔmanaani (.) o ko an ka a lɔjanjatisigika a lɔnani a ka
219 laminisigi fana ka a lɔn . •1137014_1164639•
220 %fra : On dit qu'un champ a la forme d'un rectangle, sa largeur mesure
221 vingt-sept mètres, on dit que sa longueur dépasse quatre fois la

222 largeur, on nous demande de calculer sa longueur et son périmètre.

Pour Noyau et Onguéné Essono (2014), dans la classe bilingue, une des visées de la reformulation, « tant de L2 en L1 que de L1 en L2, renforce pour les élèves les liens entre les deux langues au niveau de la construction du sens, c'est-à-dire le caractère bilingue du répertoire linguistique de l'enfant, et confère un ancrage plus concret et expérientiel au sens construit en L2, ce qui renforce ainsi l'empreinte cognitive des apprentissages de contenus et favorise le transfert des savoirs. »

Le questionnement est l'une des principales fonctions didactiques du professeur, aussi ce dernier doit-il accorder à sa formulation une attention particulière d'autant plus que la question influence le raisonnement qui mène à la réponse :

Exemple n°11

- 224 *MTR : qu' est+ce qu' on nous demande ici ? •1164639_1170920•
 225 *MTR : de quoi on parle ici ? •1170920_1172360•
 226 *MTR : [-ju] o bi munlokumafɔanwye ? •1172360_1177627•
 227 %fra : Qu'est-ce qu'on nous dit ?
 228 *ELV : champ . •1177627_1179235•
 229 *MTR : on parle de quoi ? •1179235_1180452•
 230 *MTR : d' un champ . •1180452_1181137•
 231 *MTR : comment est le champ ? •1181137_1182499•
 232 *MTR : le champ là est comment ? •1182499_1184781•
 233 *MTR : c' est quelle forme ? •1184781_1187744•
 234 *ELV : le champ là est plat . •1187744_1189544•

Exemple n°12

- 254 *MTR : maintenant qu' est+ce qu' on nous a donné comme informations ?
 •1227774_1231975•
 255 *MTR : qu' est+ce qu' on nous a dit de chercher ? •1231975_1233192•
 256 *MTR: [-ju] o ko an kamun lo ninin ?•1233192_1234461•
 257 %fra : Qu'est-ce qu'on nous demande de chercher ?
 258 *MTR: [-ju] k' an kamun lo jati ?•1234461_1235280•
 259 %fra : De calculer quoi ?

En effet, les questions fermées 224 et 225, tout comme 254 et 255 ne peuvent que jeter le trouble dans l'esprit des ELV2 d'où leur manque de réaction. Ce type de discours pléthorique de K symbolisé par une accumulation de questions à l'ELV crée un vide dans celui de ce dernier, (Verdelhan-

Bourgade et Tholé, 2008). En plus, l'effet produit par ces questions trouve sa justification dans le fait que « l'incitation verbale du maître rate son effet car sa formulation correspond mal à l'objectif » (Verdelhan-Bourgade et Tholé, 2008 :76). D'ailleurs, K (lignes 230) s'est résolu en fin de compte à donner lui-même la réponse.

La situation d'apprentissage est marquée par le phénomène de la bifocalisation réalisé au détriment du contenu juste pour :

- mémoriser par la répétition un schéma phrastique (Noyau et Vellard, 2002) :

Exemple n°13		
244	*MTR :	un terrain comment ? •1207036_1208238•
245	*ELV :	un terrain qui a vingt+sept mètres de largeur . •1208238_1212233•
246	*ELV :	c' est un terrain rectangulaire . •1212233_1215208•
247	*MTR :	c' est un terrain rectangulaire (.) répète . •1215208_1216577•
248	*ELV :	c' est un terrain rectangulaire . •1216277_1218418•
249	*ELV :	c' est un terrain rectangulaire . •1218418_1220879•
250	*ELV :	c' est un terrain rectangulaire . •1220879_1223833•
251	*MTR :	Badini . •1223833_1224804•
252	*ELV :	c' est un terrain rectangulaire . •1224804_1226454•

La stratégie de la répétition individuelle en chaîne est utilisée dans la pédagogie des grands groupes où « l'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective. » L'aspect positif de cette stratégie, c'est que « la collectivisation de l'apprentissage voudrait que chaque bonne réponse donnée par un apprenant soit relancée à plusieurs reprises afin de permettre à un nombre important d'apprenants de verbaliser eux aussi cette réponse. Ce qui ne se ferait pas dans un groupe restreint. Dans le petit groupe l'apprentissage est fortement individualisé. Quand une bonne réponse est donnée par un élève, cela suffit. L'enseignant aura tendance à interroger un autre élève pour la question suivante sans faire rebondir la réponse de l'élève précédent» Fofana (2011 :75-76).

Le feed-back fait partie des stratégies importantes à la disposition de l'enseignant, surtout qu'il lui permet de fournir aux élèves des informations appropriées sur leurs prestations. En tant que stratégie d'étayage, le feedback assume diverses fonctions qui vont de la validation des propos de l'élève par l'enseignant, au moyen de vérification des connaissances, tout en permettant de faire des rappels à des connaissances antérieures (Vallat, 2012). D'ailleurs pour Piéron (1986 :97) : «Un progrès continu n'est réalisable que grâce à une connaissance régulière des résultats de la pratique». Dans la séquence, K,

bien que n'étant pas coutumier de l'usage du feed-back, en fait usage à travers la reprise des réponses exactes :

Exemple n°14	
277	*ELV: [-ju] lɔjan . •1258238_1259311•
278	%fra: la longueur
279	*MTR: [-ju] lɔjan (.) k' an kalɔjanninyaala . •1259311_1261555•

Il a été remarqué que l'enseignant interrompait régulièrement les propos de ses élèves. Cette pratique ne favorise pas l'apprentissage surtout quand il est su que « la verbalisation aide les apprenants à prendre conscience de leurs difficultés et de leur besoins linguistiques, de même qu'à réguler leurs propres apprentissages » (Fasel-Lauzon, 2009 :62). Ces interruptions ont pour inconvénients de créer, par exemple, un sentiment de frustration et ainsi occasionner un repli sur soi de l'enfant.

Du haut de sa chaire d'expert, l'enseignant explique certaines notions potentiellement problématiques pour les élèves. La compréhension constitue un adjuvant à l'apprentissage, car l'élève ne peut apprendre s'il ne comprend pas :

Exemple n°15	
402	*MTR: comment on va faire pour trouver la longueur ? •1511637_1514659•
403	*MTR: Salif . •1514659_1516502•
404	*ELV: vingt+sept fois quatre . •1516502_1517971•
405	*ELV2: messié [: monsieur] [/] méssié [: monsieur] moi . •1517971_1520472•
406	*MTR: ouhoun (.) vingt+sept là c' est quoi ? . •1520472_1522153•
407	*ELV: vingt+sept mètres de largeur . •1522153_1526026•
408	*MTR: vingt+sept mètres c' est la +... •1526026_1528112•
409	*ELV2: largeur . •1528112_1528814•
410	*MTR: donc <on va> [/] je vais prendre la largeur et je fais quoi ? •1528814_1533051•
411	*MTR: largeur multipliée par +... •1533051_1537839•
412	*ELV: quatre . •1537839_1538379•
413	*MTR: quatre (.) alors donc pour trouver la longueur qu' on me demande ici
414	il faut connaître [/] je connais déjà la largeur (.) je connais que
415	la longueur il faut quatre fois la largeur pour avoir la longueur

416 **donc on me demande de calculer la longueur . •1538379_1552608•**

417 *MTR: comment il faut calculer la longueur ? •1552608_1554379•

418 *MTR: [-ju] an binalɔjanlɔncogojumɛn ? •1554379_1555919•

419 %fra: Comment allons-nous savoir la longueur ?

La conséquence de l'explication est qu'elle contribue à déclencher la réflexion chez les élèves pour ainsi « faire émerger de nouvelles et à développer de nouvelles connaissances » (Fase-Lauzon, 2009 :62). Dans la pratique, l'idéal aurait été que l'enseignant parte d'abord de la phase explicative. Pour les interactants, « la pratique de l'explication est donc favorable non seulement à la co-construction et à l'apprentissage de nouvelles connaissances, mais également au développement d'une compétence réflexive sur ses propres connaissances et ses propres apprentissages » (Fasel-Lauzon, 2009 :62).

Au fil des sollicitations, ci-dessous, de l'enseignant, l'on constate les difficultés des élèves, car jusqu'à la fin de la séquence, la plupart des élèves ne percevaient toujours pas la différence entre les différentes parties (longueur, largeur, périmètre, surface) du rectangle. L'enseignant s'est retrouvé dans plusieurs situations à donner la réponse. Cet état de fait renseigne quant au fait que ces notions vues dans des séquences antérieures n'ont pas été appréhendées par les élèves:

Exemple n° 16

463 *MTR: donc ce que je ne connais pas c' était (.) et que je dois

464 calculer c' est quoi ? •1640852_1649124•

465 *MTR:[-ju] n ti fɛn min lɔn n fɛ ka kan k' a jatijumanlo ? •1649124_1651750•

466 %fra: Ce que je ne connais pas et que je dois calculer, c'est lequel?

467 *MTR: Abdramane . •1651750_1654612•

468 *ELV: longueur la longueur . •1654612_1656507•

469 *ELV2: missié [: monsieur] . •1656507_1658733•

470 *ELV: la largeur . •1658733_1659629•

471 *MTR: c' est pas la largeur . •1659629_1663905•

472 *MTR: Malicki . •1663905_1664862•

473 *ELV: largeur . •1664862_1665837•

474 *ELV2: messié [: monsieur] . •1665837_1670514•

475 *MTR: c' est le périmètre du champ que je ne connais pas donc il faut

476 calculer ça . •1670514_1675137•

L'enseignant demande (lignes 612, 614), après la correction, aux élèves n'ayant pas trouvé la bonne réponse de se justifier ; et un ELV s'explique :

Exemple n°17

616 *ELV : moi j' ai fait longueur plus largeur le tout multiplié par deux . •2645550_2654156•
--

Et sa question suivante de savoir : *qui d'autre peut dire pourquoi il n'a pas trouvé ?* L'enseignant a pu prendre la mesure de l'ampleur des difficultés vécues par ses élèves :

Exemple n°18

623 *MTR: ou bien qui ne comprend pas (.) qui n' a pas compris ? •2675735_2679398•
624 *MTR: qui ne sait pas comment on fait ? •2679398_2683046•
625 %act: Des ELV2 lèvent le doigt.
626 *MTR: ou bien tu ne connais pas ta table de multiplication ? •2683046_2685697•
627 *ELV2: 0 [=! des ELV2 lèvent le doigt] . •2685697_2686144•
628 *MTR: qui s' est trompé à la table de multiplication ? •2686144_2690902•
629 *MTR: qui n' a pas compris ? •2690902_2693256•
630 *MTR: qui ne sait pas comment il faut bien faire ? •2693256_2694854•
631 *MTR: on lève le doigt . •2694854_2695849•
632 *ELV2: 0 [=! des ELV2 lèvent le doigt] . •2695849_2698599•
633 *MTR: là on va expliquer bien après (.) ok ? •2698599_2701510•

Cette phase qui vise à faire apparaître l'autodiagnostic des élèves sur leurs erreurs constitue une façon pour l'enseignant d'avoir des éléments d'évaluation de la classe, ce qui attribue une autre fonction à la phase de correction qui est de participer à l'évaluation en donnant à l'enseignant des éléments qui lui permettent d'avoir une meilleure connaissance des apprentissages des élèves.

Nous retenons de cette analyse des fonctions didactiques des interactions un enseignant fort de sa situation d'expert. Référence faite aux interactions, on est en doute quant à l'atteinte des objectifs de l'apprentissage. D'ailleurs, à l'issue de la séquence, l'enseignant, lui-même (enregistrement A3-probl-190413) reconnaîtra que ses « objectifs ne sont pas atteints ». Il justifie cet état par le fait que les élèves n'ont pas une maîtrise parfaite des tables de multiplication et aussi que ces derniers n'ont pas pu appliquer les formules. En guise de proposition, il songe à reprendre et à simplifier les données du problème. A aucun moment, il n'établit de lien entre les résultats atteints et les interactions avec les ELV2.

4 Propositions de solutions pour un meilleur enseignement / apprentissage de la résolution de problème

la résolution de problème joue un rôle important dans le programme de mathématiques et dans la formation du jeune écolier. Par conséquent, son enseignement nécessite la mise en œuvre d'une organisation affinée.

L'analyse de la séquence dont nous avons montré les fonctionnements linguistique et didactique des interactions a permis à l'enseignant de :

- communiquer des savoirs ;
- initier des situations produisant un apprentissage ;

Dans un contexte de rapport asymétrique, les élèves, quant à eux, ont tenté d'exister à travers les réponses aux sollicitations de l'enseignant.

Après analyse et discussion des interactions développées durant la séquence, il sied de formuler et proposer des stratégies pour que la L1 puisse mieux venir en appoint à la L2 et permettre ainsi à l'élève d'acquérir des connaissances, des savoir et savoir-faire. A cet effet, nous pouvons, avec Fénichel, Pauvert et Pfaff (2004), relever que la résolution de problème étant une activité fondamentale dans une démarche d'apprentissage, pour qu'une situation soit source d'élaboration de connaissances, elle doit correspondre aux critères suivants :

- La priorité est à accorder à l'élève pour qu'il construise lui-même les nouvelles connaissances ;
- Les concepts se construisent en interaction les uns avec les autres ;
- L'élève ne doit pas rester muet devant le problème : il doit pouvoir s'engager dans la résolution avec ses connaissances antérieures ; par conséquent, L1 doit occuper la place qui lui revient de droit ;
- L'enseignant doit alors choisir les supports et matériels adéquats, les types de tâches ;
- L'importance est à accorder à la manipulation et à la validation.

Conclusion

L'étude de la séquence de résolution de problème a permis de constater que l'enseignant tente de réaliser l'interaction entre son travail qui est d'enseigner et celui des élèves qui est d'apprendre. En effet, il a été donné de voir le rôle fondamental de la langue à travers les questions-réponses pour éveiller et réveiller le cognitif et distiller les étayages. A travers les aspects didactiques des interactions, nous avons observé, analysé et discuté les différentes démarches adoptées par l'enseignant pour permettre à ses élèves d'apprendre.

Références bibliographiques

Barbeau Denise, Montini Angelo et Roy Claude (1998). La résolution de problèmes en classe. *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 1, p.35-36.

- Brousseau Guy (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, http://daest.pagesperso-orange.fr/guy_brousseau/textes/Gloss_fr_Brousseau, consulté le 1^{er} août 2011
- Duverger Jean (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, n°28, p.81-89.
- Fenichel Muriel, Pauvert Marcelle et Pfaff Nathalie (2004). *Donner du sens aux mathématiques, tome1 : Espace et géométrie*. Paris: Bordas, 260 p.
- Garcia-Debanck Claudine et Volteau Stéphanie (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques* 29, 'Usages et analyses de la reformulation', Université de Metz, p.309-340.
- Goffard Monique et Goffard Serge (2003). Interactions entre élèves et résolution de problèmes. *ASTER*, n° 37, 'Interactions langagières 1', INR, Paris, p.165-187.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, vol. 117, n°117, pp.51-67
- Moore Danièle, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 05 août 2013. URL : <http://aile.revues.org/4912>
- Nonnon Elisabeth (1996). Interactions et apprentissages. *Le français aujourd'hui* n°113, 'interactions : dialoguer, communiquer', p.55-63.
- Noyau Colette et Vellard Dominique (2002). Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde. *Cahiers du Français Contemporain*, n°9, 'Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances' Lyon : ENS Editions, p. 57-76
- Noyau Colette et Louis Martin Onguéné Essono (2014, sous presse), La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. In : ELAN (École et langues nationales en Afrique), dir. : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Pieron Maurice (1986). *Enseignement des activités physiques. Observation et recherche*. Liège: Presses Universitaires de Liège
- Sarrazy Bernard (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de Pédagogie*, n°136, juillet-août-septembre, pp.117-132
- Vallat Charlotte (2012) : Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans les interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Thèse de doctorat. Université de Toulouse. 558 p.
- Vion Robert (1992). *La Communication verbale*. Paris, Hachette, 302 p.
- Verdelhan-Bourgade Michèle et Tholé Marie-Gaëlle (2008). Le dire du maître, les filles et la parole scolaire au Mali. *Le français dans le monde*, juillet 2008, pp.73-84
- Vinatier Isabelle (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste : définition et enjeux. *Recherche et Formation*, n° 56, pp.33-46

Construction de connaissances disciplinaires en L1 et en L2 : quels transferts de connaissances en sciences d'observation ?

Colette NOYAU
Université Paris Ouest Nanterre la Défense, MoDyCo - CNRS

Résumé

L'appropriation des connaissances relatives aux sciences en français langue seconde dans les écoles primaires d'Afrique de l'ouest a donné lieu à des constats décevants : un enseignement très détaché du concret et de l'expérience des élèves, focalisé sur des buts formels, peu appropriés à conduire vers un *empowerment*.

Les facteurs en sont multiples, notamment le statut du français langue scolaire faisant écran aux réalités vécues et au contexte culturel et écologique des élèves, le caractère rigide des évaluations certificatives, notées davantage pour la maîtrise du code orthographique que pour leur contenu, le manque de formation des maîtres, qui rend d'autant plus nécessaires des supports pédagogiques adéquats qui les aideraient à aborder mieux le domaine des sciences en classe.

Qu'en est-il alors dans les classes bilingues des systèmes éducatifs subsahariens qui permettent aux enfants de commencer leur éducation scolaire dans la langue de leur milieu ?

Nous centrons nos exemples sur les domaines de la représentation des procès par le lexique verbal, et de la construction de relations temporo-causales entre événements ou actions. En effet, pour se représenter des processus naturels ou des dynamiques d'action complexes (en Sciences), ce sont les ressources de ces domaines notionnels qui sont décisives. Nous nous demandons ainsi quelles conséquences cela entraîne pour la construction des schémas conceptuels des connaissances lorsque le lexique verbal est restreint. Enfin nous nous appuierons sur ces analyses pour avancer quelques propositions qui permettraient de favoriser une appropriation des connaissances scientifiques pour l'action.

Mots-clé

Classe bilingue – Enseignement des sciences – Processus et actions –
Lexique verbal

Abstract

The learning of sciences in French L2 in primary schools of Sub-Saharan Africa has been analysed as rather deceiving : teaching practices ignore

concrete experiences of children, centering on formal language goals, much away from empowering pupils. The main factors to consider are : the status of French as the unique language of schooling, which cuts learning off from experienced realities and from the pupils' ecological and cultural context; a rigid and formal summative assessment, which relies more on the correct orthographical code than on content; the lack of teacher training, which in turn asks for adequate pedagogical documents which would help teachers to handle the sciences domain in the classroom.

What about science teaching in bilingual classrooms of the African educational systems then, where pupils are allowed to start their schooling experience through the language of their living environment ? Our examples bear on the representation of processes through the verbal lexicon and on temporo-causal relations between events and actions. In fact, in order to build a representation of natural processes (in Sciences) or of complex actions, verbal lexical resources are crucial. We raise the question of the consequences of a restricted verbal lexicon for building adequate conceptual schemes of knowledge in the domain of Sciences.

Relying on these analyses, we conclude offering a few propositions to enable pupils to build scientific knowledge for action in their life environment.

Keywords

Bilingual schooling – Teaching of sciences – Processes and actions – Verbal lexicon

Introduction

Nous avons déjà présenté diverses analyses de l'appropriation des connaissances relatives aux sciences en français langue seconde dans les écoles primaires francophones d'Afrique de l'ouest (Noyau 2003b, 2004a, 2007d, 2009). Le diagnostic porté concluait à un enseignement très détaché du concret et de l'expérience des élèves, focalisé sur des buts formels (retenir la définition de termes techniques, orthographier ces termes en français, mémoriser la bonne réponse aux questions d'annales préparant aux examens, ...), très peu appropriés à conduire vers un *empowerment* permettant aux élèves de devenir de jeunes adultes conscients de leurs actions et capables de raisonner sur elles.

Les facteurs poussant à ces constats décevants sont multiples, mais les principaux tiennent au statut du français langue scolaire qui fait écran aux réalités vécues et au contexte culturel et écologique des élèves, au caractère rigide des évaluations certificatives, notées davantage pour la maîtrise du code orthographique que pour leur contenu (Noyau 2006a, 2011b), au manque de formation des maîtres, qui rend d'autant plus nécessaires des supports pédagogiques adéquats qui les aideraient à aborder mieux le domaine des sciences en classe (Noyau 2007c).

Qu'en est-il alors dans les classes bilingues des systèmes éducatifs qui permettent aux enfants de commencer leur éducation scolaire dans la langue de leur milieu, qui fait sens pour eux, où ils disposent d'un lexique (adéquat à leur âge) non restreint, et où ils ont construit leurs premières expériences du monde ?

Nous nous intéressons spécialement aux domaines de la représentation des procès par le lexique verbal, et de la construction de relations temporo-causales entre événements ou actions. En effet, pour se représenter des processus naturels ou des dynamiques historiques complexes (en Sciences ou en Histoire), pour se construire des procédures d'action (en Mathématiques ou en technologie), ce sont les ressources de ces domaines notionnels qui sont décisives. Nous nous demandons ainsi quelles conséquences cela entraîne pour la construction des schémas conceptuels des connaissances en sciences lorsque le lexique verbal est restreint.

Enfin nous nous appuyons sur ces analyses pour avancer quelques propositions qui permettraient de favoriser une appropriation des connaissances scientifiques pour l'action.

Nos questions de départ sont les suivantes :

- Comment accompagner les élèves dès le primaire dans la découverte de leur environnement et de l'action sur l'environnement (ce qui appartient au domaine scolaire des Sciences) ?
- Quels atouts offrent les différents modèles d'éducation de base pour l'observation du milieu et l'initiation scientifique ? (le modèle classique post-colonial, les modèles actuels d'éducation bilingue)
- Des modèles à la pratique : les maîtres sont-ils formés, disposent-ils d'outils, pour l'initiation scientifique ?
- Les pratiques de classe dans les écoles bilingues saisissent-elles les occasions de s'appuyer sur les savoirs et compétences des élèves acquis hors de l'école en L1 ?
- Quel rôle joue l'activité langagière des élèves dans la construction de savoirs en sciences (cf. Jaubert 2007) ?

1. L'apprentissage des sciences en contexte subsaharien

1.1 Enquêtes dans les classes primaires bilingues et classiques, nos observables

Nous disposons d'ores et déjà d'un vaste corpus d'observations de classes dans le domaine des sciences d'observation au primaire : enquêtes au Bénin et au Togo dans des écoles du système monolingue (projet Acquisition du français et appropriation de connaissances en situation diglossique, 2000-2004), enquêtes ponctuelles dans des écoles bilingues au Mali, en Mauritanie,

au Niger (étude OIF 2008 : Noyau 2009). Nous avons rassemblé, pour le présent travail, les séquences de classe en sciences d'observation recueillies dans les écoles bilingues des pays parties prenantes du projet « Transferts d'apprentissage » (Burkina, Mali, Niger, enquêtes de terrain 2011-2012).²⁰

1.2 Appuis scientifiques de l'étude

Les données sont analysées en priorité du point de vue de l'appropriation de la langue (L1, L2) comme système et comme outil pour la construction de connaissances, via la psycholinguistique de l'acquisition des langues (Noyau 2014a). Les situations de classe sont vues sous l'angle des interactions dans leur potentiel pour la construction de connaissances, via la psycholinguistique et la psychologie cognitive (Vygotsky 1985 ; Bruner 1983) et les analyses de situations d'apprentissage scolaires qui en dérivent (Nonnon 1990). Les contacts entre langues et entre cultures qui caractérisent les systèmes formels d'éducation en Afrique demandent aussi un appui sur la psychologie culturelle du développement (Bruner 1996 ; Troadec 1999a, b ; Sawadogo & Legros 2007).

Ces appuis théoriques permettent de nourrir la réflexion directement didactique (didactique de la langue première, du français de scolarisation (Verdelhan-Bourgade), du bilinguisme (Gajo 2001, Moore 2006).

Enfin, s'agissant des apprentissages scientifiques (quelle que soit leur dénomination particulière dans les cursus nationaux de l'enseignement de base : sciences d'observation, exercices d'observation, initiation scientifique et à la vie pratique, sciences naturelles, etc.) , nous nous appuyons sur des travaux concernant la didactique des sciences au primaire (Jaubert 2007; Lebeaume 2008 ; revue ASTER de l'INRP). Mais les savoirs à construire en observant le quotidien et l'environnement de l'enfant ne se limitent pas aux représentations sommaires des phénomènes physiques et techniques véhiculées par les manuels scolaires souvent inspirés de ceux des anciennes colonies. Il existe des savoirs endogènes à faire fructifier dans l'éducation des jeunes enfants, sur la nature, l'environnement et les actions sur l'environnement en contexte africain, qui peuvent être recueillis et exploités par l'anthropologie des savoirs, au bénéfice de l'école en Afrique (Tourneux 2011).

1.3 Apprentissage des sciences et transfert

1.3.1 Qu'est-ce qu'on transfère ou qui se transfère

²⁰ Abréviations utilisées : M ou MTR = maître/maîtresse ; E ou ELV = élève ; EE = élèves ; L1, L2 = langue première, langue seconde ; L1e, L2e = première / deuxième langue d'enseignement ; Q – R = question – réponse. Les abréviations propres au système de codage CHAT sont présentées dans Parisse (ici-même).

Dans les apprentissages disciplinaires (autres que l'apprentissage du langage), on adoptera la définition de travail qui suit du transfert d'apprentissage :

processus cognitif permettant de mobiliser un schème de traitement* pour de nouveaux objets**, ou dans de nouveaux contextes***

* issu d'un apprentissage : reconnaître, différencier, classer, formuler, fabriquer,

** savoirs, savoir-faire, compétences de tous domaines (comportements, langage, activités physiques, actes professionnels, ...) envisagés de façon macro ou micro ;

*** situations d'application (jeu → travail, exercice à action finalisée, passer d'un faire accompagné à faire seul, de l'école à une situation pratique ou professionnelle, ...)

1.3.2 Points de vue sur le transfert

Concernant le « transfert d'apprentissage » (Noyau 2014b), le point de vue de **l'apprenant**, central dans notre projet, c'est de reconnaître comme analogues à une catégorie connue un nouvel objet, une nouvelle situation, pour y appliquer ce qu'on sait faire (le schème).

Le point de vue de **l'enseignant**, c'est de partir de ce que sait l'élève et qui a été construit en première langue d'enseignement (L1e) pour installer un nouveau savoir(-faire) : il y a alors à gérer une phase pédagogique de transfert.

Quant au point de vue de **l'institution** (école bilingue), c'est d'organiser une **transition** entre la première langue d'enseignement (L1e) : la langue du milieu dans les écoles bilingues, et la deuxième langue d'enseignement (L2e) : le français, et ce, particulièrement lors de ce qu'il est convenu d'appeler dans le jargon pédagogique : « l'année du transfert ».²¹

Quant aux « transferts linguistiques » (entre L1e et L2e), ils se produisent à tout moment où un apprentissage utilisant la L2e va demander aux élèves de s'appuyer sur les compétences langagières et discursives déjà construites en L1 (nommer des objets, poser une question, raconter une histoire ; ...) pour apprendre à le faire en L2.

²¹ Dans certaines organisations curriculaires, la transition entre L1e et L2e se produit à des moments différents pour des domaines d'enseignement déterminés. Par ex., en Mauritanie, les maths d'abord enseignées en arabe L1e sont enseignées en français à partir de la 3e année, et les sciences passeront au français L2e en 5e année, d'autres domaines restant enseignés en arabe classique L1e pendant toute la scolarité.

1.4 Les enseignements scientifiques à l'école de base en Afrique : diagnostics à l'école classique tout-français

1.4.1 Quels savoirs sont en jeu dans les sciences à l'école primaire du système classique ?

Les études menées à partir de corpus antérieurement recueillis dans divers pays d'Afrique subsaharienne (Noyau 2004, 2006, 2007c, d) montrent la tension extrême entre la dénomination officielle de disciplines « d'éveil » et la nature de ce qui est évalué dans les épreuves de certification en fin de primaire (cf. les épreuves de 'Leçons' au CEPD au Togo, Noyau 2011b). Ces contenus, moulés dans le modèle des 'questions d'examen', influencent fortement ce qui est réellement enseigné et la façon dont c'est enseigné. Cet écart conduit aux réflexions suivantes :

- les sciences et autres disciplines dites « d'éveil » servent en fait de variable d'ajustement pour compenser les faiblesses aux épreuves fondamentales de langue française et de maths (cf. Noyau 2011b) : pour s'assurer d'un score acceptable à ces épreuves, l'enseignement entraîne les élèves à la mémorisation littérale de savoirs morcelés présentés sous forme de réponses à des questions-type ou de résumés en langue de scolarisation ;
- la nature des savoirs en jeu est fortement contrainte par cette conception de la discipline et des modes d'évaluation qui lui sont appliqués : ce sont des savoirs parcellaires, éparpillés, mémorisés dans leur formulation littérale phrastique et cristallisés dans de brefs résumés à transcrire, mémoriser et restituer de mémoire ou en réponse aux questions d'examen ; le savoir est fait de phrases isolées, sans admettre une diversité de formulations, seule la formulation du manuel ou du résumé étant acceptée. Ex. 1: la poule « se nourrit un peu de tout », seule formule acceptée en réponse à la question 'De quoi se nourrit la poule ?', car cette formule définitoire prépare l'introduction du terme requis : 'omnivore'). Ex. 2 : A midi le soleil est 'point point point?' → Réponse attendue : le soleil est ... 'au-dessus de nos têtes' — ce qui permettra d'introduire l'expression technique : 'au zénith'.

Ce qui entraîne diverses conséquences quant aux types de savoirs en jeu :

- a) les savoirs verbaux sont axés sur les nomenclatures : les mots techniques renvoient aux éléments du quotidien et à leurs définitions formelles admises (ex. le poisson « est en forme de fuseau »), mais ces savoirs ne sont liés à aucune découverte de faits, réalités, processus permettant aux enfants de passer d'admettre à comprendre, ou d'une perception particulière à une généralisation ;
- b) parallèlement, des savoirs pour l'action dans divers domaines pratiques (hygiène, santé, reforestation, ...) sont présentés : il s'agit alors d'énoncés déclaratifs sur des savoir-faire ponctuels, à restituer verbalement — et si possible à adopter en dehors de l'école. Qu'en est-il alors du lien qu'un

système d'éducation en vue du développement se doit d'établir entre école, expérience quotidienne, famille, et environnement vécu et parlé en L1 ?

Enfin, s'il est vrai que tout savoir est la réponse à une question qu'on se pose — et la notion d'« éveil » éducatif renvoie précisément à l'aptitude à se poser des questions et chercher à y répondre — ces contenus de sciences pour l'école sont, selon Charpak et coll. (1996) — qui font le constat des traditions d'enseignement des sciences à l'école en contexte français — des « réponses à des questions que l'enfant ne se pose pas ».²²

1.4.2 Enseignements scientifiques à l'école de base en Afrique : construire la langue (L2e) vs construire des connaissances

Dans les écoles classiques avec le français comme unique langue de scolarisation, on peut se demander quelle immersion dans la langue constitue cette scolarisation en L2, notamment pour ce qui est des divers domaines disciplinaires. Nous synthétisons dans les lignes qui suivent les résultats de plusieurs études sur l'enseignement des disciplines 'dites non-linguistiques' (DdNL).

On a montré que les disciplines dites non-linguistiques (DdNL) constituent une immersion dans la L2 à la fois plus riche (du point de vue de l'input, ou exposition à la langue), et plus stimulante — car orientée vers la compréhension (prise de sens) et vers des tâches à accomplir dans la L2 — que les moments consacrés à la langue en tant que telle, avec leur input trop rationné et une attention toute tournée vers la correction des formes (les signifiants), sans enjeu communicatif (Noyau passim).

L'enseignement de savoirs et savoir-faire en L2 entraîne une double focalisation des enseignements et ipso facto des apprentissages (cf. Bange 1991) : à la fois sur la langue à apprendre et sur les connaissances à construire. Gérer cette double focalisation ne va pas de soi et doit être maîtrisé par les enseignants. Dans les classes dont nous avons pu analyser le déroulement, la double focalisation se résout souvent au détriment des connaissances, portant l'attention sur les mots et leurs formes écrites. Ainsi, l'attention est dirigée sur la norme orthographique, beaucoup moins sur le sens des mots ou sur leurs constructions (ex. en maths : Leçon sur le carré, Noyau & Quashie 2003), et ce alors même que l'entraînement à l'écrit individuel est peu intensif. Ces connaissances, du coup, ne sont pas construites en tant que représentations mentales de faits et de processus, mais

²² C'est sur la base de ce constat que l'initiative 'La main à la pâte' (Charpak et coll. 1996) préconise et encourage des activités expérimentales très simples permettant aux élèves de manipuler, se poser des questions, former des hypothèses, trouver des éléments de preuve à leurs représentations pour les faire évoluer, en somme se doter d'un esprit scientifique, sur les thèmes scientifiques au programme.

uniquement en tant qu'énoncés à reproduire sur certains faits et processus, donnant une représentation partielle voire erronée de ces objets, sans ancrage dans l'expérience, ni démarche de pensée permettant de construire des représentations actives pour l'enfant.

Par ailleurs, si l'on examine la nature qualitative du langage mis à contribution, on observe une prédominance des substantifs, pour nommer (nomenclatures) et des prédicats descriptifs (adjectifs, relatives à copule, ...), au détriment du lexique des procès (verbes d'état dynamique, de processus, d'action) (Noyau 2007d). Ce biais nominal dû à une conception descriptive statique des domaines de connaissance vient renforcer celui qui est observé dans l'enseignement du vocabulaire de la L2, l'enrichissement du vocabulaire étant bien souvent fait d'inventaires de substantifs, accompagnés de quelques adjectifs visant à nommer plus précisément (Noyau & Quashie 2003).

Enfin, l'interaction maître – élèves est essentiellement constituée de questions du maître à traitement formel « de surface » (restituer un fragment d'énoncé), plutôt que de questions à traitement sémantique profond (réfléchir pour associer des connaissances afin de résoudre un problème) : cf. l'étude marquante de Koivukari (1987) sur l'apprentissage de la géographie en français L2 au Zaïre. Et encore une fois, on ne voit pas encourager le questionnement de la part des élèves.

2. Un modèle d'éducation primaire bilingue peut-il changer les choses ? Saisir les chances du transfert L1 – L2 et entre connaissances construites en L1 et en L2

Quelles sont les conditions favorables au transfert et à une éducation bilingue formant un tout, gage de cohérence et d'apprentissages réussis ? En voici les principales (Noyau 2004, 2009) :

- *Les atouts de l'entrée dans le monde de l'école en L1*

Devenir écolier dans une langue qui a du sens pour l'enfant, qui réfère à son expérience de vie, qui fait le lien entre les connaissances construites dans le milieu familial et celles de l'école, permet à l'enfant de formuler des connaissances ancrées dans l'expérience, ayant un contenu concret, dans la L1, puis de les reformuler dans la L2, où elles évolueront vers des représentations plus générales via des raisonnements sur les faits.

- *Les atouts de l'entrée dans l'écrit en L1*

Découvrir le fonctionnement et l'usage de l'écrit dans une langue familière permet de comprendre ce que fait l'écrit et son mode de fonctionnement, avant de devenir lecteur-scripteur en français.

- *Les bénéfices du transfert*

L'établissement de ponts entre ses deux langues (transfert linguistique), entre les connaissances de l'école et celles du dehors (transfert de connaissances),

l'apprentissage à transférer des connaissances acquises dans une langue vers l'autre langue (transfert de connaissances entre les langues), tout cela permet à l'enfant de devenir un individu bi-plurilingue, capable de gérer son bi-plurilinguisme au bénéfice d'une socialisation réussie dans son monde plurilingue.

- Bénéfices de l'usage scolaire de la L1

L'enfant comprendra aussi, par l'attention que l'école accorde à la L1, que la langue et la culture de son entourage ont de la valeur, et donnent du pouvoir sur les choses.

Tels sont les principaux atouts d'une éducation scolaire bi-plurilingue au primaire.

Des recherches expérimentales en contexte africain (Legros D. et coll. : expérimentations dans de nombreux pays plurilingues du sud²³) ont d'ailleurs montré que tout au long du primaire au moins, l'activation (orale) d'un domaine de connaissances en L1 lors des apprentissages améliore sa maîtrise et son expression en français L2, même lorsque le système scolaire n'est pas bilingue.

2.1 Premier regard sur l'éducation bilingue : pratiques et constats

Dans la pratique, que se passe-t-il dans les classes des filières primaires bilingues ? Nous allons nous appuyer sur les données du projet « Transferts d'apprentissage » recueillies en 2011 et 2012, mais aussi accessoirement sur un corpus d'interactions dans des classes bilingues recueilli antérieurement : Mali, Mauritanie, Seychelles (étude OIF 2008, cf. Noyau 2009), et aussi sur un vaste corpus d'interactions dans des classes monolingues : Bénin et Togo (projet « Appropriation du français et construction de connaissances en contexte diglossique » 2000-2005, cf. Noyau 2007, Noyau et coll., nombreux écrits disponibles sur le site de C. Noyau²⁴).

Premier constat : les enfants des écoles bilingues sont plus vivants et éveillés : via la L1, comprendre est plus au centre de leurs activités d'apprentissage. Cet effet se renforce encore lorsque le bilinguisme scolaire est associé à une pédagogie active.

Cependant, certaines pratiques pédagogiques rigides relevées dans les filières classiques se trouvent importées dans les classes bilingues, pourquoi ? Les explications renvoient à divers ordres de réalité : à la formation des maîtres, à la disponibilité d'outils didactiques adéquats pour les maîtres et la classe, aux pratiques d'évaluation certificative, et enfin aux types de modèles de la transition entre langues dans le cursus.

²³ Algérie, Burkina Faso, Togo, Ile Maurice, entre autres. Voir notamment Cordier, Khalis, Legros & Noyau (2003), Sawadogo & Legros (2007).

²⁴ Consulter le site : <http://colette.noyau.free.fr>

Quant aux fragilités de la formation des maîtres, on peut constater qu'ils tendent à répliquer leur expérience ancienne d'élèves qu'on a « enseignés », et les pratiques de classe majoritaires (le modèle classique) véhiculées par l'institution.

Par ailleurs, il est légitime de se demander si les maîtres sont de bons lecteurs-scripteurs en L1. Selon les pays, ils reçoivent une formation minimale pour se reconvertir d'enseignants du système classique en enseignants des filières bilingues. Par exemple, ils recevaient pour tout viatique « 30 h. d'alphabétisation dans leur langue » au Mali lors de notre enquête [Noyau 2009]), sans formation didactique au bilinguisme scolaire, ou dans des situations plus favorables, deux modules de 30 h. : un de transcription, un sur les principes didactiques de l'enseignement bilingue (Burkina Faso). La situation évoluera à mesure que des nouveaux maîtres bénéficieront de ces modules dans leur formation initiale — et acquerront une expérience progressive de pratiques lettrées en L1. Tant que la formation continue des maîtres des filières bilingues n'est pas suffisante, leurs pratiques reposent souvent sur des représentations naïves du langage fondées sur le français scolaire, plaquées sur la langue première.

C'est pourquoi il faut appuyer les maîtres par des outils spécifiques, comme les bi-grammaires de l'OIF (cf. site ELAN²⁵), des manuels, lexiques et dictionnaires bilingues, et des supports d'activités encourageant des démarches fondées sur le milieu.

Enfin, les pratiques d'évaluation certificative restent très généralement accrochées au modèle classique (seul le français étant évalué et pas la L1). Les systèmes qui introduisent des épreuves de et en L1 lors des certifications initiales envoient ainsi un signal fort sur la pertinence et la nécessité des apprentissages fondés sur la L1.

Il faudrait aussi ajouter que les modèles d'école bilingue à transition rapide vers le français exclusif ne permettent pas assez aux transferts de s'installer et aux élèves de devenir des individus bilingues pour leurs apprentissages.

2.2 Deuxième regard sur les pratiques d'éducation scientifique au primaire : les écoles bilingues

Les matériaux que nous allons considérer maintenant sont tirés du projet AUF / OIF « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue » (2011-2014)²⁶ (sur les données recueillies et les modes de leur exploitation outillée, cf. Parisse ici-même). Ils ont été recueillis dans des classes bilingues ordinaires de trois pays : Burkina Faso,

²⁵ Consulter le site de l'Initiative ELAN : <http://www.elan-afrique.org>

²⁶ Consulter le site du projet « Transferts d'apprentissage ... » : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

Mali, Niger. Dans chaque pays on a observé et enregistré des classes dans deux zones linguistiques. Et nous disposons de données d'activités en sciences d'observation pour le Burkina Faso (jula, fulfulde), pour le Mali (bambara, songhay) et pour le Niger (hausa, zarma). Nous allons examiner la conduite des activités dans ces séquences, pour y cerner le rôle du transfert entre L1 et L2 dans les apprentissages. La première séquence fera l'objet d'une présentation détaillée. Pour les suivantes, on adoptera une présentation progressivement plus synthétique, de façon à mettre en relief les tendances et les particularités des faits observés dans le cadre d'un article de format limité.

2.2.1 S'initier aux sciences en classe, « Leçon d'observation », Burkina Faso, 3e année, Les saisons (passage L1 – L2) vidéo 44 mn. + transcription alignée en CHAT, Bjul-A3-obse-L2-101111. cha

Le thème des saisons avait déjà été traité en L1 (dioula) en 2e année. Les programmes prévoient un transfert à la L2 en 3e année : l'année charnière au Burkina Faso où L1 et français se partagent les temps d'enseignement à 50% avant que le français devienne la langue principale d'enseignement. Cette séquence prend appui sur le manuel d' « Observation » en français.

Pour chacune des séquences dont nous disposons, nous nous posons les questions suivantes :

Q1 : La phase pédagogique de « transfert » : quelle est sa nature (appui sur quoi ? pour construire quoi ?)

Q2 : Quels transferts de connaissances permettent ces activités didactiques chez les élèves ?

Déroulement de la séquence

1. Récapitulation de la leçon précédente : Le soleil. Deux élèves récitent le résumé en français :

(1)

29 *ELV: observation le soleil .

30 *ELV: le soleil se lève à l' est .

31 *ELV: il monte dans le ciel +...

32 *ELV: +, puis redescend et se couche à l' ouest .

33 *ELV: le jour il éclaire et réchauffe la terre .

34 *ELV: c' est le moment où les hommes travaillent .

35 *ELV: lorsqu' il se couche (.) il fait nuit .

36 *ELV: c' est le moment pour les hommes de se reposer .

37 *MTR: bien .

Puis toute la classe complète des phrases à trou tirées du résumé sur les ardoises, ave correction orale puis écrite au tableau par des élèves ayant donné la bonne réponse

2. Les saisons

La leçon nouvelle sur les saisons débute par une phase de ‘motivation’ en dioula, rappelant de façon détaillée les contenus vus l’année antérieure : la saison des pluies et la saison sèche et leurs manifestations dans la nature. Suit une phase d’ ‘observation libre’ de la page du manuel en français correspondant à cette leçon : deux images représentant les deux saisons. Le maître questionne la classe sur ce qu’on voit. Pour faciliter les réponses, il reformule certaines des questions en dioula :

(2)

- 298 *MTR: comment sont les arbres ?
299 *MTR: vous voyez des feu(illes) dessus ?
300 *MTR: ces arbres sont comment ?
301 *MTR: [-ju] yiriw bi cogo di ?
302 %fra: Ces arbres sont comment ?
303 *MTR: [-ju] yiriw ninnu bi cogo di ?
304 %fra: Comment sont les arbres?
305 *ELV: [-ju] yiriw nunu jaani lo .
306 %fra: Les arbres sont secs.
307 *MTR: o flaburu +...
308 %fra: Leurs feuilles...
309 *MTR: +, jaani lo.
310 %fra: Ont séché.

Les incitations en L1 aux élèves pour déclencher des réponses ont lieu soit avant soit après la formulation des questions en français : L1 reformulé en L2 (ex. 3, 336-339) ou L2 reformulé en L1 (ex. 4, 425-428)

(3)

- 336 *MTR: [-ju] mun lo bi yiri jukɔɔ ?
337 %fra: Qu'y a-t-il en bas de l'arbre?
338 *MTR: qu' est+ce qu' on voit en bas de l'arbre .
339 *MTR: on voit quoi là+bas ?
340 *MTR: toi ...?
341 *ELV: je vois [*] mil .

- 342 *MTR: tu vois ...?
 343 *MTR: les ...?
 344 *ELV: mil .
 345 *MTR: est-ce que c' est du mil ?
 346 *MTR: tu vois des +..?
 347 *ELV: ++ herbes.
 348 *MTR: <des herbes> [/] les herbes.

Le maître porte au tableau en L2 les expressions nouvelles suscitées, que les élèves transcrivent sur leurs ardoises. Il s'agit à ce stade avant tout de nommer des éléments qu'on a perçus sur l'image.

Ensuite, la phase d' 'observation dirigée' conduit par des questions plus précises à caractériser les propriétés ou états des éléments nommés, et les mettre en relation avec des processus :

(4)

- 421 *MTR: [-ju] sisan +...
 422 %fra: Maintenant...
 423 *MTR: +, qu'est+ce qu'on voit en plus des herbes sèches ?
 424 *MTR: on voit quoi ?
 425 *MTR: si les herbes sont sèches ça veut dire quoi ?
 426 *MTR: ça veut dire qu'il n'y a pas quoi ?
 427 *MTR: [-ju] nin jɔɔ bin ninnu jaani lo a kɔɔ ko di ?
 428 %fra: Dans un endroit où les herbes deviennent sèches que signifie cela?
 429 *MTR: toi .
 430 *ELV: [-ju] sanji ti na .
 431 %fra: il ne pleut pas.
 432 *MTR: [-ju] sanji ti na .
 433 %fra: il ne pleut pas.
 434 *MTR: sa veut dire que y a pas de +..?
 435 *MTR: toi .
 436 *ELV: ++ y a pas de pluie .
 437 *MTR: y a pas de pluie .

Effectivement, les élèves accèdent plus aisément aux liens entre états et processus demandés en passant par leur L1 :

(5)

- 632 *MTR: bien si les herbes sont vertes (.) c'est qu'il y a quoi ?

- 633 *MTR: [-ju] ni bin ɲigin lo mun lo ya kɛ bin bi ɲigin mɔɔ lo yi ji don
 634 a ra ?
 635 %fra: Si les herbes deviennent vertes cela veut dire que c'est l'homme qui
 636 les a arrosées ?
 637 %com: la maîtresse menace un élève.
 638 *ELV: 0 [=! doigt d'un élève levé].
 639 *MTR: ohon .
 640 *ELV: il y a de la pluie.
 641 *MTR: il y a la (.) pluie.

Les alternances entre L1 et L2 sont aussi exploitées pour mettre en place des éléments lexicaux thématiques en français :

(6)

- 645 *MTR: [-ju] mun lo bi kɛ sanji sɔɔ ka na ?
 646 %fra: Qu'est-ce qui se passe avant qu'il ne pleuve?
 647 *MTR: ounhoun .
 648 *ELV: il y a des nuages .
 649 *MTR: il y a des (.) nuages .
 650 *MTR: [-ju] +, nuage@s wele julakanna ko di ?
 651 %fra: Comment appelle-t-on nuage en jula?
 652 *MTR: [-ju] san +..?
 653 %fra: ciel ?
 654 *ELV: [-ju] ++ sankaba.
 655 %fra: nuages
 656 *MTR: [-ju] sankaba
 657 %fra: nuages
 658 *MTR: il y a les (.) nu(.)ages.

Enfin, le passage par la L1 sert aussi à établir des expressions précises du langage formel qui feront partie du résumé à mémoriser (ci-après (7), aboutir à l'énoncé 852, puis dans le passage suivant (8), à 1159-1160) :

(7)

- 829 MTR: bien .
 830 *MTR: [-ju] o tumana mɔɔw bi mun kɛ ?
 831 %fra: A ce moment que font les hommes?
 832 *MTR: [-ju] mɔɔw bi baara jumɛn kɛ ?
 833 %fra: Quel travail font les hommes?

- 834 *MTR: ohon .
- 835 *ELV: [-ju] mɔ̃gɔw bi sɛnɛ kɛ .
- 836 %fra: Les hommes cultivent
- 837 *MTR: [-ju] mɔ̃gɔ bi sɛnɛ kɛ .
- 838 %fra: L'homme cultive.
- 839 *MTR: [-ju] on@s va@s dire@s (.) les@s hommes@s mɔ̃gɔ bi wele
tubabukanna
- 840 ko joli ?
- 841 %fra: On va dire les hommes, comment dire en français les hommes sont
842 combien?
- 843 *MTR: ohon .
- 844 *ELV: les hommes .
- 845 *MTR: ou encore les +..?
- 846 *ELV: ++ hommes.
- 847 *MTR: ohon .
- 848 *MTR: on peut dire les hommes ou les (.) mɔ̃gɔw.
- 849 *MTR: ohon .
- 850 *ELV: personnes.
- 851 *MTR: personnes.
- 852 *MTR: les hommes (.) pratiquent l' a (.) griculture .
- 853 *ELV: 0 [=! les élèves copient].
- La dernière phase consiste à faire formuler en français par la classe l'ensemble du texte qui servira de résumé sur le thème des saisons, et qui sera transcrit à la fin de la séquence. A cette phase, le rôle de la L1 – qui se fait plus rare – est de servir d'assise aux expressions précises du résumé :
- (8)
- 1140 *MTR: [-ju] +, ni sanji tey [/] ni sanji tey (.) kɔ̃w bi kɛ cogo di ?
- 1141 %fra: S'il n'y a pas de pluie, comment seront les marigots ?
- 1142 *MTR: ounhoun .
- 1143 *ELV: [-ju] kɔ̃w bi ja .
- 1144 %fra: Les marigots seront secs.
- 1145 *MTR: [-ju] kɔ̃w bi ja an ba le fɔ cogo di ye ?
- 1146 %fra: Les marigots tarissent, comment on va le dire?
- 1147 *MTR: ohon .

- 1148 *ELV: les marigots sont [*] sèches .
- 1149 *MTR: les marigots (.) sont [*] sèches .
- 1150 *MTR: [-ju] ni kɔɔw jaara c'@s est@s que@s mun lo bey ?
- 1151 %fra: Si les marigots tarissent, que se passe-t-il?
- 1152 *MTR: +, ounhoun +..?
- 1153 *ELV: [-ju] sanji tey .
- 1154 %fra: Pas de pluie .
- 1155 *MTR: sanji tey (.) mun lo tey (.) o bi ja ?
- 1156 %fra: Pas de pluies, que manque-t-il pour que ça sèche?
- 1157 *ELV: ohon +..?
- 1158 *ELV: y a pas l' eau.
- 1159 *MTR: y a pas l' eau (.) donc (.) l' eau est rare (..) on va dire l' eau
- 1160 est rare (.) dans les (.) marigots .

Les consignes sont parfois données sous forme bilingue, dans des énoncés mixtes L1 - L2 :

(9)

- 1243 *MTR: an@s tun@s ya@s fɔ@s que les hommes pratiquent l' agriculture .
- 1244 *MTR: interroge (.) les hommes pratiquent l' agriculture .
- 1245 %act: MTR demande à ELV d'interroger ses camarades.
- 1246 *ELV: les hommes pratiquent l'agriculture .
- 1247 *MTR: ounhoun .
- 1248 *ELV: les hommes (.) travaillent +...
- 1249 *MTR: pratiquent +...
- 1250 *ELV: ++ pratiquent (.) [*] l' agriture.
- 1251 *MTR: l'a (.) il faut découper.
- 1252 *ELV: [*] l' agulture.
- 1253 *MTR: l' agricul +...
- 1254 *ELV: ++ l' agri (.) cul (.) ture.

La séquence se termine par la relecture à haute voix du résumé du livre.

Alors, voyons d'abord quelle est la nature pédagogique de cette phase dite de « transfert » ici détaillée, c'est-à-dire l'action de l'enseignant, et demandons-nous quels transferts des connaissances construites en L1 permet cette démarche chez les élèves.

Le thème de la leçon a déjà été traité en L1 l'année précédente. Le maître a une représentation plus ou moins précise de ce qui a été présenté alors par un autre enseignant, et s'y appuie explicitement, en facilitant la remémoration des contenus de ce thème prévus dans le curriculum, en dioula. Nous ne connaissons pas le contenu de la mémoire de la classe, notamment nous ne savons pas dans quelle mesure le traitement de ce thème en dioula a permis de solliciter les expériences concrètes des enfants sur la saison sèche et l'hivernage et ce que les adultes en disent dans leur environnement familial. Les éléments rappelés par les élèves en L1 sont des propositions catégoriques sur les attributs des saisons, en ordre épars, mais de nature verbale (l'herbe pousse, ..., on cultive, ..., le nuage noircit). Il s'agit donc d'un appel à la mémoire discursive du résumé de la leçon en dioula, les résumés de leçons étant généralement faits d'énoncés courts et juxtaposés, correspondant à un script (en termes psychologiques) faiblement structuré. Comme les recherches psycholinguistiques l'ont établi, l'activation de connaissances en L1 favorise l'évocation de représentations en mémoire qui seront favorables à leur restitution même exclusivement en L2 (Cordier et coll. 2003a, b). Cette remise en mémoire sert d'appui à la reprise de la leçon en français, à partir de l'observation des vignettes sur les deux saisons. :

(10)

228 *MTR: [-ju] a le leçon@s lo an bi nana ke .

229 %fra: C'est cette leçon que nous ferons.

230 *MTR: on va reprendre cette même leçon en français .

231 *MTR: prenez les livres à la page cinquante .

Revenons maintenant sur la contribution du lexique verbal à la construction de ces connaissances en L1 puis en L2. Les énoncés en L1 sur les saisons rappelés par les élèves contiennent un prédicat verbal (cf. supra : pousser, cultiver, noircir, ...). En revanche, les énoncés construits en dialogue en français L2 à partir des images sont plutôt nominaux, à copule ou à présentatif, déclenchés par les questions : qu'est-ce qu'il y a (là) ? qu'est-ce qu'on voit ? comment sont les N ?

(11)

440 *ELV: y a pas de pluie .

441 *MTR: ounhoun y a pas de pluie .

442 *MTR: y a pas quoi encore ?

Le lexique sollicité est surtout nominal et adjectival, focalisant sur des propriétés (MTR : les herbes sont beaucoup ou abondantes), avec introduction de rares prédicats verbaux désignant des activités (cf. ex. (7) supra).

2.2.2 Sciences (domaine SMT)²⁷ en L1 bambara, Mali, 4e année, Couteaux et lames

(Mbam-A4-bio-L1-241111.cha)

Cette leçon d'observation en 4e année enregistrée au Mali est en L1 (bambara). Dans la contextualisation initiale, le maître relie les fêtes prochaines à ce qui les rend grandioses : la viande, puis ce qui permet de l'obtenir : le couteau.

Le maître donne alors les objectifs de la leçon :

(12)

83 *MTR: an bε saga faga ni muru ye

84 %gls: on égorge le mouton avec le couteau

85 *MTR: an ka bi dɔnni y a kalan a bε muru de kan

86 %gls: notre leçon du jour porte sur le couteau

87 *MTR: nan tilarala, aw bεε kelen kelen na ka kan ka muru fanw tɔgɔ fɔ

88 %gls: à la fin de cette leçon chacun de vous doit être capable de

89 connaître les différentes parties du couteau

90 *MTR: anni muru ɲɛci ye mun ye

91 %gls: expliquer l'utilité du couteau

La phase 1 est une description de la structure du couteau (combien de parties ?) en travail de groupe sur ardoise [sans couteau], qui dégage ses deux parties. Un élève par groupe de 8-10 élèves sert de secrétaire et note sur son ardoise, puis les secrétaires iront tous ensemble écrire le résultat au tableau dans la colonne prévue pour leur groupe parmi les sept. Le maître valide ou rejette alors les réponses des groupes, pour arriver aux deux parties du couteau : le bois ou manche, le fer ou lame. C'est alors que le maître exhibe un couteau, et demande aux élèves d'en montrer, de leur place, les deux parties.

La phase 2 passe à la caractérisation des parties du couteau, en échanges question-réponse avec la classe. Les élèves ayant levé la main sont autorisés à formuler leurs propositions d'adjectifs, validés ou non par le maître. La lame est ... droite, courbe, tranchante, pointue, ..., plate, suscite et reprend le maître, qui retient : plate et pointue, et précise son usage : elle est faite pour couper. L'autre partie est le dos du couteau.

La phase 3 relie l'usage du couteau à la vie pratique : les précautions à prendre avec les couteaux. Le maître explique pourquoi il n'a pas demandé aux élèves d'apporter un couteau, mais est le seul à en détenir un : il y a

²⁷ Domaine du curriculum : Sciences-Mathématiques-Technologie.

risque de se blesser.²⁸ Il obtient d'un élève un fruit tiré de son cartable, qu'il invite une autre élève à venir couper en deux devant la classe. On inventorie ensuite les sortes de couteau connus des élèves : la machette longue, la hache, le petit couteau de poche, la faucille, ce qui montre que le terme 'couteau' (bam. muru) renvoie à l'archi-notion des outils tranchants munis d'une lame, et laisse prévoir que lors du passage au français il faudra restructurer ce champ sémantique.

Ensuite, les éléments dégagés font l'objet d'un passage à l'écrit des mots-clé pour tous les élèves sur l'ardoise, avec navette tableau – ardoise, et évaluation de la copie et de la calligraphie, et enfin le maître procède à la récapitulation.

Analysons les démarches adoptées et les apprentissages offerts aux élèves. Nous avons un exemple typique de pédagogie frontale, entièrement conduite par le maître via les échanges question-réponse, distribuant la parole parmi les élèves ayant levé le doigt, et qui inclut une phase de travail par groupes (de 8 à 10) avec secrétaire inscrivant les réponses du groupe sur ardoise, transcription au tableau des réponses des groupes qui peuvent ainsi être évaluées et commentées par le maître.²⁹

La leçon a lieu en L1, sans transfert à L2, car les rares alternances de code du maître de la L1 au français sont des articulateurs du discours (donc, maintenant, parce que ...), phénomènes fréquents du parler en contexte bilingue sans incidence sur le contenu.

On peut légitimement s'interroger sur l'adéquation des objectifs aux savoirs des élèves : partir de leurs expériences quotidiennes des couteaux pour raisonner permettrait de restructurer les représentations vers des notions scientifiques plus générales : pourquoi une lame permet-elle de trancher et non le manche ? → surface, résistance, actions de frapper ou de frotter pour entamer la surface, ... il ne manquerait pas de raisonnements expérimentaux à susciter à partir de cet objet clé du travail quotidien, depuis les éclats tranchants de la Préhistoire jusqu'à nos jours.

On est frappé par la similitude de cette activité en L1 avec les démarches formelles des écoles classiques, qui réduisent les objets thématiques de sciences d'observation à la mention de leurs attributs essentiels — mais ici, sans la contrainte de devoir forger les moyens d'expression dans une L2 non maîtrisée.

²⁸ Or les élèves de 4e année ont autour de 10 ans et se servent depuis longtemps de couteaux dans leur contexte familial pour les tâches quotidiennes.

²⁹ Manque ici une phase recourant davantage aux élèves comme acteurs réflexifs, observée dans d'autres classes maliennes (Noyau 2009) : l'évaluation avec notation par la classe des meilleures réponses des groupes portées au tableau.

2.2.3 Sciences (domaine SMT) en L1 + L2, Mali, 5e année, L'eau et ses trois états

L'eau : liquide, solide, vapeur (Mson-A5-sciencobs-L2-181011.cha)

La leçon fait appel à des supports concrets apportés en classe : de l'eau dans un sachet plastique scellé, qu'on fait circuler entouré d'un mouchoir en papier de table en table, un glaçon. Mais en 5e année, l'objectif devrait être de mettre en relation les transformations entre états de l'eau, donc des processus. Qu'en est-il ?

Synthèse du déroulement : le maître tente d'obtenir par ses questions (en L1 surtout) les éléments de la leçon : toucher de l'eau suscite quelles sensations ? on inventorie alors les propriétés sensorielles de l'eau. Le dialogue pédagogique sollicite des exemples, mais les consignes ne sont pas toujours claires, et le maître rejette certaines réponses acceptables données par les élèves pour d'autres, qu'il anticipe, lui qui connaît la leçon :

M « Vous venez de toucher l'eau : comment est-elle ? » EE : c'est souple √, lourd √, gluant √, ... fraîche, propre, se balance – NON! La règle du jeu implicite (niveau métaprocédural dont la compétence se transmet de façon implicite sur la base des acceptations ou rejets de réponses aux questions) est de décrire des propriétés permanentes faisant l'objet d'une leçon, et non pas les propriétés contingentes de l'échantillon apporté, qui sont pourtant indiscutables.

Les échanges Q-R d'observation guidée (eau, glaçon) évoquent des expériences quotidiennes (autres liquides, autres solides, vapeur), ils ont lieu surtout en L1, avec des alternances de code ponctuelles.

Une complémentarité entre les rôles fonctionnels des langues se fait jour : des échanges question-réponse en L1 songhay fournissent des éléments de contenu, qui sont ensuite stabilisés en français L2. En s'appuyant sur la L1 avec son pouvoir d'évocation de représentations du réel, le M sollicite et obtient des réponses variées, et en retient des réponses-type, qui seront reformulées et stabilisées en français, et constituent ensemble le résumé à reconstituer.

En conclusion, nous souhaitons comparer cette démarche de classe avec une leçon sur les trois états de l'eau au sud-Togo, dans le système classique à français exclusif (séquence de classe en 5e année (CM1), discipline Edusivip (Education Scientifique et Initiation à la Vie Pratique) sur les trois états de l'eau, zone de L1 éwé, analysée dans Afolo 2003, projet « Acquisition du français et construction de connaissances en situation diglossique, cf. Noyau, ed. 2007).

La leçon repart des expressions : corps solides, liquides, gazeux, et demande aux EE de donner des exemples de chaque catégorie (eau, essence, sang : ok pour 'liquide' ; chiffon ? pour 'solide'). Le M redonne la définition du corps liquide : qui n'a pas de forme propre mais a un volume propre. Cela prépare

à la question sur : le seul corps qui peut passer entre ces trois états : ??? l'eau → glace ou → vapeur. D'où on passe à la dictée par le M d'un résumé à copier dans les cahiers (les écoles togolaises disposent très rarement de manuels de sciences).

Le thème a été traité de façon purement théorique, sans lien à des observations. Les catégories (liquide, solide, gazeux) sont présentées dans les échanges M-EE par des inventaires d'exemples, c'est-à-dire définies en extension. En revanche le résumé donne les définitions physiques des trois états de la matière, accompagnés d'exemples –types pour chaque. La leçon en classe a anticipé de près le résumé à copier et mémoriser.

2.2.4 Sciences d'observation en français L2, Niger, 3e année, Le crapaud Nhau-A3-scie-L2-020412

La leçon vise à la description du crapaud sur la base de l'image du manuel : il comprend trois parties : la tête, le tronc (avec traduction en L1), les pattes. Observations sur les pattes, puis questions aux élèves sur les aspects tactiles : si quelqu'un a déjà touché un crapaud ? comment est la peau ? Réponses des EE : lisse, fraîche.

On passe au résumé du livre : la M l'écrit au tableau en copiant, mot après mot, de la page au tableau : Le crapeaud (!) Le crapeaud (!) a une tête, un tronc et quatre pattes. Il a la peau nue et toujours humide. Enfin la M envoie un E avec la baguette de lecture relire le résumé, l'E tape le tableau à chaque syllabe. Les comportements de l'une et des autres montrent que l'écrit n'est familier à personne ici.

2.2.5 Bilan des séquences d'enseignement des sciences dans des écoles bilingues

Les analyses de cet ensemble de séquences de classe de trois pays dans des écoles bilingues (et d'une classe monolingue étudiée antérieurement) permettent de noter de nombreuses convergences — malgré les différences nationales dans les modèles de transition linguistique et les curriculums :

- les contenus didactiques et les pratiques de classe en sciences d'observation des écoles bilingues restent assez proches de ceux des écoles monolingues où le français L2 est le médium exclusif d'enseignement : enseignements centrés sur des nomenclatures, définitions en extension par des inventaires d'exemples, mise en évidence des propriétés génériques des objets ;
- le lexique sollicité reste donc massivement le lexique nominal assorti d'adjectifs de caractérisation des propriétés, avec une prédominance des énoncés à copule ;
- les processus évolutifs, qui demandent le recours au lexique verbal (ou à tout le moins le verbe 'devenir' + des adjectifs), et de même les actions humaines sur les objets thématiques, sont peu présents.

Cependant, là où il est possible de comparer le traitement d'un même thème en L1 et en L2, on constate une plus grande latitude de se référer à des processus et à des actions (ex. L1 : l'herbe jaunit / L2 : l'herbe est sèche). Ce n'est donc pas uniquement la question de la L2e peu maîtrisée qui oblitère la possibilité de présenter les faits naturels et physiques sous un jour plus dynamique, mais il s'y ajoute certainement le poids des traditions scolaires qui imposent un modèle statique et purement descriptif des faits du domaine scientifique, celui que les maîtres ont vécu en tant qu'ex-élèves, et que reflètent encore les manuels même en L1. Or, de nos jours, il est possible de repenser les enseignements scientifiques au primaire dans une perspective qui mette plus en avant la compréhension des faits, de leurs causes et de leurs conséquences, et qui sollicite chez les élèves des questionnements (pourquoi ? comment ?), et des actions pour expérimenter très simplement (au lieu d'« observations » ne mettant que peu les élèves en contact avec le réel), et avec des pratiques pouvant être observées pour en induire des connaissances.

Les potentialités d'un enseignement bilingue partant d'une explicitation des expériences réelles des élèves en L1 sont faiblement saisies, puisque même les leçons en L1 sont influencées par le modèle classique : nomenclatures et propriétés comme dans l'école du siècle dernier.

Ces constatations mènent à suggérer des préconisations pour la formation des maîtres, et pour une conception renouvelée des manuels et supports d'activités didactiques en sciences, qui donnerait un contenu plus substantiel à la notion d'« observation » en la reliant à l'action sur les choses, et à la quête des processus, et plus seulement en traitant des propriétés statiques des objets.

3. Un rôle pour le Faire dans l'apprentissage des sciences ?

Pour progresser dans cette direction, dynamique à double titre : la dynamique des faits scientifiques, la dynamique des observateurs-expérimentateurs que sont les élèves et les maîtres, il serait souhaitable de s'inspirer de la démarche de « La Main à la Pâte » (initiée par des chercheurs scientifiques pour l'école de base depuis 1996, cf. Charpak et coll.) :

- expérimenter par soi-même à partir de matériaux du quotidien : commencer par explorer, et se poser des questions ;
 - chercher à répondre à ses propres questions par des hypothèses, à valider par des expériences simples à inventer ;
- avec
- le guidage et l'encouragement du maître,
 - la confrontation des démarches et résultats entre élèves,
 - la consignation de faits généraux à l'issue de cette démarche.

L'idée fondamentale sous-jacente à cette orientation de l'initiation scientifique est de partir du sensoriel et de l'agir pour chercher à comprendre en se socialisant.

Or, on dispose de nombreux atouts dans les écoles africaines pour une initiation scientifique plus appuyée sur le Faire :

- la participation active des enfants aux tâches quotidiennes ;
- les activités de production au sein de l'école ;
- les apprentissages au quotidien dans le groupe de pairs ;

...

Il faudrait y greffer, par l'explicitation des actions et des processus qu'elles déclenchent, des réflexions sur les processus en jeu (par ex., les conditions favorables à la germination des graines, là où les écoles ont un jardin cultivé par les élèves).

Pour une progression entre les années du primaire, on dispose aussi d'appuis scientifiques permettant d'organiser les enseignements d'initiation aux sciences en cohérence avec la progression cognitive des apprentissages enfantins, en s'inspirant des phases du développement cognitif et de l'appréhension du monde (cf. Piaget) :

- moduler les activités d'observation en fonction des stades : sensori-moteur → opérations concrètes → opérations formelles ;
- observer, manipuler : se saisir du rôle d'ancrage que joue le sensori-moteur à tout âge, car le caractère purement verbal des leçons observées est peu favorable à l'appropriation des connaissances scolaires par les enfants pour les réinvestir dans leur environnement de vie.

4. Langage et pensée : les procès et leurs verbes, les reformulations pour recatégoriser les objets de discours et changer de point de vue sur les choses (cf. Jaubert 2007).

4.1 Rôle du lexique verbal dans l'appropriation de notions scientifiques

En L1 comme en L2, le développement va des noms aux verbes (Noyau 2003a) : catégoriser et nommer des entités (objets, êtres, personnes), c'est ce qui est le plus facile, mais il faudrait aussi pouvoir exprimer ce qu'on leur fait et ce qu'elles font (les effets qu'elles produisent sur d'autres objets). Pour tout cela, il est indispensable de développer le lexique verbal et les constructions des verbes. Le travail de la langue est dans ce sens partie intégrante du travail d'initiation scientifique, tant en L1 qu'en L2. On devrait alors tout faire pour contrer le biais nominal par un renforcement du travail lexical sur les verbes — dont le stock est déjà non négligeable en L1 chez des enfants de 8 à 12 ans, mais presque nul en L2 : là, tout est à faire, car

l'enrichissement du lexique est le plus souvent axé sur l'enrichissement des nomenclatures de noms avec les adjectifs descriptifs qui les accompagnent. Là encore, il y a un terrain important pour le renouvellement de la formation des maîtres.

Demandons-nous aussi ce que signifie 'comprendre son environnement' au fil des années du primaire : on entrevoit une progression allant

- de l'environnement immédiat où les interactions cause – effet sont perceptibles (et maîtrisées en L1),

- vers des environnements plus vastes, dont l'appréhension demande un repérage spatio-temporel complexe (lien avec l'histoire et la géographie) et par la représentation de processus plus abstraits, et qui incluent des facteurs sociopolitiques hors de portée des jeunes enfants (ex. le réchauffement climatique). Ce sont là des thèmes à traiter en fin de primaire, ou dans les dernières années de l'école de base là où le cycle inférieur du collège est associé au primaire.

En tous cas, les pratiques de classe d'initiation aux sciences observées, même dans les écoles bilingues, ne semblent pas saisir assez les occasions de s'appuyer sur les savoirs et compétences des élèves acquis hors de l'école en L1.

4.2 Fonctions des reformulations dans l'apprentissage des sciences

Pour les enseignements d'initiation scientifique aussi, on aperçoit la place et le rôle des reformulations endolingues et interlingues du maître, et entre maître et élèves (cf. Blondel 1996 ; Noyau 2013 ; Noyau & Onguene-Essono 2014), pour en faire un élément d'une formation des maîtres à une démarche convergente L1-L2. Si la reformulation apparaît comme une ressource insuffisamment utilisée par les maîtres, c'est dû à plusieurs facteurs : limitations dans la maîtrise du français sans doute, mais aussi cultures (pas seulement didactiques) où l'oral mémorisé est doté de fonctions de stabilisation des connaissances, et où, comme nous l'avons vu, la relation maître-élèves est verticale.

4.3 Conceptions de la didactisation des sciences et ressources de langage impliquées

Dans les activités de classe relatives aux sciences que nous avons analysées, on retrouve les traces de diverses conceptions historiques des sciences à l'école (cf. Lebeaume 2011), présentons-les en types cognitifs de représentations des faits d'expérience allant du simple au complexe [sur les différents types de systèmes cognitifs, voir Denhière & Baudet (1992) ; Cordier F. (1994) ; Cordier M. et coll. (2003a, b) ; Kail & Fayol (2003)] :

1. Nomenclatures et propriétés ('leçon de choses')

→ noms et qualifications, prédicats statifs, équatifs

2. Systèmes fonctionnels (éléments et processus-types)

→ prédicats d'états et d'événements, perspective intemporelle (recours au présent gnominique), le sujet des énoncés, ce sont les éléments affectés

3. Systèmes dynamiques : événements déclencheurs, conséquences conditionnelles

→ liens de but, de condition, de causalité entre prédicats d'événements

4. Système apprenants – environnement et action sur le système

→ sujets spécifiques, liens temporels, hypothèses et validation par l'expérience (comptes-rendus d'expérience).

On peut esquisser à partir de ces étapes une progression de l'ordre du cognitif dans la saisie des faits pour l'initiation scientifique, qui sera développée dans des écrits ultérieurs faute de place :

Faire → percevoir et ressentir en faisant → comprendre (cause-effet, moyen-but) → contrôler son faire → savoir-faire → savoir → savoir-dire

5.4 Propositions pour améliorer les démarches d'apprentissages des sciences dans les écoles bilingues

La question des situations langagières susceptibles de favoriser les apprentissages conceptuels est traitée par Jaubert & Rebière (2001). Car le langage, particulièrement l'écrit, instrumente la construction des savoirs, et on peut identifier des types d'activités langagières considérés efficaces pour la construction des connaissances, notamment via les reformulations (ibid.).

Nous avons vu que les critiques de la conception statique et purement verbale des sciences faites sur les classes monolingues en L2 du système classique se retrouvent en partie dans les observations effectuées dans des classes bilingues de trois pays.

Comment former ces maîtres au « développement de pratiques plurilingues réflexives et fondées sur le dialogue entre langues », et, par cette voie, les entraîner à la "flexibilité communicative" ? (cf. Cicurel 2005)

Une démarche à utiliser serait la suivante : partir de séquences de classe en vidéo, pour mener un double travail de conscientisation et de mise en pratique : a) un travail linguistique sur les types de reformulation endolingues (reformulations par dérivation, synonymie, ou par paraphrase de divers types) et sur les ponts L1-L2, mais aussi b) un travail pragmatique et interactionnel sur les fonctions didactiques des reformulations. En effet, les reformulations trouvent un espace privilégié dans les interactions, et encore plus dans les interactions en contexte plurilingue.

Cette étude partant du terrain débouche sur des préconisations appuyées sur les sciences du langage et les sciences cognitives, à concrétiser dans des activités de formation qui se servent des vidéos de classe comme outil de réflexion dans les formations pédagogiques (cf. Noyau 2011c). C'est un dossier qui s'ouvre, car la recherche outillée à partir de matériaux multimédia du projet « Transferts d'apprentissage... » peut maintenant donner amplement matière à des actions de formation tenant compte de ce que se passe concrètement dans les classes, pour en faire des objets de simulation pédagogique et une base d'élaboration d'outils pour renouveler les pratiques de classe au quotidien — voire les manuels là où des réformes curriculaires sont en cours.

Références bibliographiques

- Afola Ufoalè-Chritine (2003): L'acquisition des savoirs à travers la langue seconde : formulation et contenus d'enseignement en sciences d'observation. in : *Actes du colloque pluridisciplinaire international « Construction des Connaissances et Langage dans les disciplines d'enseignement »*, Université Victor Ségalen Bordeaux 2, CD-ROM (17 p.).
- Bange Pierre (1991) : À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *AILE, Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 09 octobre 2014. URL : <http://aile.revues.org/4875>
- Blondel Eliane (1996) : La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les Carnets du CEDISCOR*, 4, La construction interactive des discours de la classe de langue', pp. 47-59.
- Bruner Jerome (1983), *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- Bruner Jerome (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.

- Charpak Georges et coll. (1996) : *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion. Site : <http://lamap.inrp.fr/>
- Cicurel Francine (2005), La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, 'Les interactions en classe', coord. par V. Bigot et F. Cicurel, p. 145-164.
- Cordier Françoise (1994) : *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. Paris : Armand Colin, 130 p. (spécialement Chap. 4 : La représentation cognitive des états, des actions et des événements. Leur expression dans le langage (pp. 73-94), et Chap. 5 : La représentation cognitive des relations. Notions de temporalité et de causalité (pp. 95-107).
- Cordier Muriel, Khalis Aïcha, Legros Denis, Noyau Colette (2003a) : Contexte linguistique et acquisition des connaissances. Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. Le cas des élèves du Togo. Communication au 36e colloque international de la Société Européenne de Linguistique, 4-7 sept., ENS de Lyon.
- Cordier Muriel, Legros Denis, Maître de Pembroke Emmanuelle & Noyau Colette. (2003b), L'aide à l'activation des connaissances culturelles dans la compréhension d'un texte en L2 en situation de diglossie (Togo, Afrique). Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), juin-juillet 2002, Amiens, Actes en ligne.
- Denhière Guy & Baudet Serge (1992) : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gajo Laurent (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, coll. LAL ("Langues et apprentissage des langues").
- Koivukari A. Mirjami (1987), Question level and cognitive processing: psycholinguistic dimensions of questions and answers. *Applied psycholinguistics* 8, 101-120.
- Jaubert Martine (2007) : *Langage et construction de connaissance à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 334 p.
- Jaubert Martine & Rebière Maryse (2001), Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *ASTER* 33, 'Ecrire pour comprendre les sciences', pp. 81-110.
- Kail Michèle & Fayol Michel, eds. (2003), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*. Paris: PUF. (dont : Bressoux Pascal & Dessus Philippe, Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, pp. 213-257).
- Lebeaume Joël (2008): *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris: Delagrave, 192 p.
- Moore Danièle (2006) : *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier (Collection LAL).
- Nonnon Elisabeth (1990), Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction maître-élèves en section d'éducation spécialisée. In: *La communication inégale. heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Frédéric François (ed.), Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 147-212.
- Noyau C. (2003a) : Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). In : *Regards croisés sur l'analogie*, Duvignau, K., Gasquet, O., Gaume, B. (Eds), *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, Volume

- 17, N° 5-6/2003, novembre (Hermès-Lavoisier), pp. 799-812.
<http://ria.revuesonline.com/article.jsp?articleId=4085>
- Noyau C. (2003b) : Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire. in *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière, eds. CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II, 16 pp.
- Noyau C. (2004) : Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In : *AUF : Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai – 2 juin 2004). Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique', pp. 473-486.
- Noyau C. (2006) : Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique. *Bulletin VALS/ASLA* 83/1 'Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée', Neuchâtel (Suisse), 93-106.
- Noyau C. (2007a) : Regards croisés sur l'appropriation du français et la construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique. In : C. Noyau, ed. *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, Université de Paris-X-Nanterre, COMETE, CD-rom, 10 pp.
- Noyau C., ed. (2007) : *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, ouvrage multimédia, Université de Paris-X-Nanterre, Service COMETE, CD-rom. BNF : Notice n° : FRBNF42178270.
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb421782701/PUBLIC>
- Noyau C. (2007c) : Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique de l'ouest : quelle image de la langue et de l'apprentissage ? Appui ou contrainte pour l'intervention éducative ? In : Lebrun, Monique (dir.) en collaboration avec Michel Allard, Paul Aubin et Anik Landry : *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Actes de colloque*. Québec: Presses de l'Université du Québec (144 pages et un cédérom).
- Noyau C. (2007d) : L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *TREMA* 28, Montpellier, IUFM, 49-62.
- Noyau C. (2009) : *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique Eds., 305 p.
- Noyau C. (2011c) : Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. in : *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (Th Karsenti, R.-Ph. Garry, B. Ngoy-Fiama & F. Baudot, eds.), Montréal : AUF /

- RIFEFF, pp. 183-192. L'ouvrage complet est téléchargeable à l'URL : http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_3.pdf
- Noyau C. (2011b), Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud et leurs conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. in : '*Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)*', *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° 49 (janvier), pp. 137-154. Repris dans *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 67/3, August /Août 2011, pp. 301-322.
- Noyau C. (2012), Enseignements du domaine scientifique à l'école de base en Afrique de l'ouest. Quelles représentations de l'environnement et de l'action sur l'environnement ? Communication au colloque international « Langue, environnement et culture : les enjeux de la recherche pluridisciplinaire pour un développement durable des territoires », Ouagadougou, mars 2012, non publié.
- Noyau C. (2014a, sous presse) : Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau Colette (2014b, sous presse) : Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau C & Onguene-Essono L-M (2014, sous presse) : La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau C. & M. Quashie (2003) : L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest. In : Jean-Marc Defays, Bernadette Delcomminette, Jean-Louis Dumortier & Vincent Louis (eds.) *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Fernelmont (BE) : EME (Editions modulaires Européennes), coll. 'Proximités', pp. 205-228.
- Sawadogo F., & Legros, D. (2007), Quelle place pour la langue maternelle mooré (L1) dans la construction et la production de connaissances via la langue française à l'école au Burkina Faso. In : C. Noyau (ed.), *Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Actes du Colloque international de l'Université de Nanterre, 24-26 février 2005, cédérom.
- Tourneux Henri (2011), *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Paris: Karthala.
- Troadec Bertrand (1999a), *Le développement de la pensée chez l'enfant. Catégorisation et cultures*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 214 p.
- Troadec Bertrand (1999b) : *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin.
- Verdelhan-Bourgade Michèle (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Vygotsky Lev (1985, 3e éd. 1997): *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Partie IV :

Apprentissage de l'écrit et transfert

Capacité de réflexion grammaticale et transfert de connaissances de la L1 à la L2 de scolarisation: expérience, défis et perspectives dans le cadre de la méthode ALFAA au Burkina Faso

Norbert NIKIEMA,
Ouagadougou, Burkina Faso

Résumé

L'enseignement explicite de la grammaire de L1 et de L2 dans le programme d'éducation bilingue utilisant la « méthode ALFAA » au Burkina Faso se fait en deuxième et en troisième année respectivement. Cette communication indique les objectifs et les stratégies de l'enseignement de la grammaire et comment l'enseignement de la grammaire de L1 en deuxième année prépare celui de la grammaire de L2 en troisième année qui, à son tour, tient compte de l'enseignement de la grammaire de L1 de l'année précédente. L'analyse, avec un peu de recul, de la pratique observée jusque-là, donne l'occasion de réfléchir sur les domaines et les possibilités d'amélioration de ces enseignements.

Mots clés : L1, L2, méthode ALFAA, éducation bilingue, transfert, BICS, CALP

1. L'éducation bilingue (EB) au Burkina Faso

Engagée pour la première fois en 1979 sur l'initiative de l'Etat puis interrompue sans évaluation en 1984, l'enseignement bilingue s'appuyant d'abord sur la langue première (L1) des apprenants (ou sur une langue maîtrisée) utilisée comme médium pendant que la langue étrangère ou seconde (L2³⁰) est seulement matière en attendant de devenir à son tour médium d'enseignement, a été ré-expérimenté à partir de 1994 dans le cadre d'un programme de « scolarisation accélérée » en faveur d'enfants de 9-14

³⁰ L2 est en principe le français, mais pour les élèves maîtrisant une L2 nationale acquise avant l'entrée à l'école, le français est en fait L3 !

ans qui n'avaient pas encore eu accès à l'école ou en avaient été renvoyés prématurément.

Après sa phase expérimentale, ce programme a été adapté pour des enfants d'âge scolaire et est en vigueur dans des écoles publiques et privées et en passe d'être étendu progressivement dans le système éducatif de base au Burkina (cf. Nikiéma et Kaboré-Paré : 2011), notamment à la faveur de l'initiative « Ecole et langues nationales » (ELAN). Indépendamment de cette initiative, le Ministère de l'Education Nationale (MENA) a ouvert 45 nouvelles écoles bilingues à la rentrée de 2013-2014.

2. La méthode ALFAA et le dosage L1-L2 dans l'organisation des enseignements

La méthode d'enseignement du français utilisée dans les écoles bilingue est la « méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis en alphabétisation en langue nationale³¹ » ou méthode ALFAA. Initialement, elle a été développée à l'intention d'adultes qui commençaient l'alphabétisation dans une langue nationale³² et apprenaient par la suite le français dans le cadre de la postalphabétisation. La méthode a été adaptée par la suite pour être utilisée dans les écoles bilingues expérimentales où la scolarité est de 5 ans.

2.1. L'organisation des enseignements et le dosage L1-L2

Dans les écoles bilingues, formule MEBA-OSEO³³ le dosage des langues obéit au schéma théorique suivant :

Tableau 1. Dosage des langues dans l'organisation des enseignements

Année	Emploi et volume horaire de L1 (langue nationale)		Emploi et volume horaire de L2 (français)	
Première année	Matière et médium	90%	Matière (français oral)	10%

³¹ Toute langue de n'importe laquelle de la soixantaine de groupes ethniques que compte le Burkina a le statut de langue nationale.

³² Au Burkina Faso, l'alphabétisation des adultes se fait dans les langues nationales depuis 1974, mais c'est un décret de 1978 qui le précise.

³³ Le milieu des années 1990 a été marqué au Burkina par l'expérimentation, particulièrement dans l'éducation non formelle, de diverses formules d'enseignement bilingue : Ecoles communautaires (1994), Ecoles Satellites (1995), Centre d'éducation de base non formelle (1995), Centres *Banma nuara* (1995). L'expérience décrite ici est celle des écoles primaires bilingue initiées en 1994 dans le cadre de la coopération entre le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) de l'époque – aujourd'hui MENA (ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation) et l'œuvre suisse d'entraide Ouvrière (OSEO) (devenue Solidar).

Deuxième année	Matière et médium	80%	Matière (français oral et écrit)	20%
Troisième année	Matière et médium	50%	Matière et médium	50%
Quatrième année	Matière	20%	Matière et médium	80%
Cinquième année	Matière	10%	Matière et médium	90%

2.2. La méthode ALFAA et l'interaction entre L1 et L2

Le tableau 1 indique que pendant les deux premières années la L1 est matière (c.à.d. objet d'étude) et médium (c.à.d. véhicule d'enseignement des diverses disciplines et matières). A partir de la 3^e année, le français devient également médium pour certaines matières moyennant la réduction du volume horaire des matières enseignées en langues nationales.

2.2.1. La méthode ALFAA

L'enseignement/apprentissage du français se fait dans la perspective du transfert de connaissances à partir des acquis de l'alphabétisation en langue nationale. Ainsi, même pour l'enseignement du français oral en première année, la L1 est utilisée pour les explications et la facilitation de la compréhension.

2.2.2. Fondements théoriques et enjeux de la mise en synergie des enseignements de/en L1 et des enseignements de/en L2

L'approche ALFAA tire son fondement des thèses de Cummins sur l'existence d'une interdépendance entre les deux langues du point de vue du développement des compétences et d'une influence réciproque sur le plan des acquis³⁴. La compétence en L2 serait fonction de la compétence en L1 au moment de l'exposition à l'apprentissage en L2. Selon Cummins, « l'interdépendance du développement des deux langues repose sur une compétence sous-jacente commune qui permet des transferts de compétence d'une langue à l'autre du point de vue à la fois cognitif et métalinguistique » (Hélot :2007:47).

Par ailleurs Cummins fait la distinction, dans les compétences à acquérir/installer, entre les BICS (*Basic interpersonal communication skills* – compétence conversationnelle) et la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency* (compétence académique). Les BICS se réfèrent à l'aisance dans la conversation dans une langue dans les interactions interpersonnelles dans

³⁴ Voir Cummins et Swain (1986) par exemple et la synthèse en français de la contribution de Cummins et d'autres chercheurs dans Hélot (2007 :48-51).

la vie courante; la compétence CALP se réfère à la capacité de comprendre et d'exprimer tant oralement que par écrit, les idées et les concepts pertinents pour le succès à l'école (Cummins :2008:71). La CALP fait appel aux capacités cognitives de niveau supérieur. Le développement des compétences de type CALP est essentiel pour le succès scolaire. L'apprentissage tant de L1 que de L2 à l'école doit donc viser l'acquisition des compétences langagières requises pour l'apprentissage académique.

Un des défis de la méthode ALFAA est de savoir comment mettre dans un rapport de véritable synergie (plutôt que de simple juxtaposition chronologique) les enseignements en langue nationale et ceux en français, de manière à ce que ce qui se fait en L1 prépare convenablement ce qui se fera plus tard en L2 et que ce qui se fait en français (L2) tienne compte de et s'appuie sur ce qui s'est fait en L1³⁵.

Dans le domaine de la communication écrite dans les langues de scolarisation en présence, la première année est consacrée, entre autres, à l'alphabétisation en LN (savoir lire, écrire et compter par écrit). En 2^e année, il ne s'agit alors plus d'« alphabétisation » en français parce que l'apprenant est lettré et non analphabète, et qu'on ne s'alphabétise qu'une seule fois ; il s'agit « simplement » de maîtriser un autre code écrit. La première leçon de lecture en français s'appuie sur ce qu'on peut lire en français du fait qu'on sait déjà lire en L1 et n'utilise que des énoncés que l'on peut écrire avec les lettres communes à la langue nationale et au français qui se lisent de la même manière. Les leçons subséquentes introduisent progressivement les lettres communes qui se lisent différemment en français puis les lettres propres au français et donc inconnues dans la L1. (cf. Manuel et guide de lecture-expression-compréhension—Nikiéma et al. 2003a,b).

Le transfert de compétence en lecture semble effectif et les résultats de la stratégie paraissent satisfaisants au vu des performances en lecture-écriture en fin de 2^e année, selon les témoignages d'observateurs extérieurs.

La suite du présent article se focalisera sur ce qui est fait pour mettre en synergie l'enseignement de la grammaire des deux langues, et notamment en matière de transfert de connaissances et de compétences grammaticales et métalangagières de la L1 à la L2.

Le programme prévoit en effet l'enseignement explicite de la grammaire de L1 en deuxième année (– d'où le terme de 'grammaire de la

³⁵ C'est cet effort de mise en synergie des deux enseignements dans le sens indiqué ici que nous désignons par 'didactique convergente'. Dans notre entendement, ce terme peut être approprié en parlant de la didactique de deux disciplines (comme l'enseignement des grammaires de deux langues). L'emploi que nous faisons de ce terme n'est pas nécessairement celui que laisse entendre l'expression « pédagogie convergente » dans l'expérimentation conduite au Mali. Voir Maurer (2006) pour une analyse critique du concept et de son application au Mali.

langue dans la langue' pour cette matière) et celui de la L2 (français) en troisième année.

La particularité du programme est non seulement d'enseigner la grammaire de L1 au cours de la deuxième année, mais surtout de le faire dans la L1 et également d'*utiliser* plus tard *la L1 comme médium d'enseignement de la grammaire du français* (L2).

3. L'enseignement de la grammaire de L1

3.1. Objectifs

L'objectif de l'enseignement explicite de la grammaire de la L1 en L1 est

- l'éveil à la langue, (la prise de conscience qu'une langue, et notamment celle que l'on parle tous les jours, est structurée et obéit à des règles) et
- la réflexion sur la langue (l'effort de découverte de cette structuration) ;
- l'acquisition et la maîtrise de la métalangue nécessaire pour parler de la langue et réfléchir sur son fonctionnement.

On peut penser que la connaissance du fonctionnement de la langue peut conduire à mieux construire les phrases et à mieux organiser les messages et affiner son expression afin de mieux communiquer sa pensée.

Dans le cadre de l'approche bilingue, la prise de conscience qu'une langue est structurée et la connaissance de cette structuration peuvent être une bonne préparation à l'apprentissage raisonnée de la L2, qui sera, elle, enseignée explicitement.

D'une manière générale, cet enseignement de la grammaire de la langue contribue au développement de la compétence académique (CALP), les BICS étant relativement bien installées dans la L1 et n'attendant que d'être renforcées, on peut mettre davantage l'accent sur les CALP en L1 en vue d'un transfert de compétence en L2.

3.2. Le programme de grammaire

Le manuel de grammaire de la langue dans la langue comporte, pour ce qui est du mooré³⁶, 9 leçons d'orthographe en guise de révision/rappel et 26 leçons de grammaire proprement dite (cf. Nikiéma et al. 2000). Les 26 leçons de grammaire proprement dite couvrent :

³⁶ 9 langues nationales sont présentement utilisées comme langues de scolarisation dans le cadre de l'éducation bilingue selon l'approche MEBA-OSEO. L'exposé ici s'appuie sur ce qui est fait en mooré, qui sert aussi de base pour les autres langues nationales de scolarisation.

- les notions de phrase, de mot et de syllabe;
- les classes de mots (nom, verbe, adjectif, adverbe, pronom, déterminant) et les catégories grammaticales associées à certaines classes (nombre, personne, classes/genres).
- les types de phrase et les intentions communicatives de chaque type ainsi que la ponctuation typique utilisée pour chaque type de phrase;
- les regroupements de mots, l'organisation de la phrase et les fonctions grammaticales primaires (rapports avec le verbe de la phrase : sujet, objet/complément).

3.3. Instrumentalisation de la langue

Une centaine de termes techniques/spécialisés sont introduits pour enseigner les diverses notions au programme. La liste des termes figure en annexe à la fin du guide du maître avec les traductions en français.

Les termes techniques ont été soit pris des documents d'alphabétisation des adultes s'ils sont employés dans ce cadre (essentiellement les termes relatifs à l'orthographe), soit forgés pour les besoins de la cause par les auteurs du manuel de grammaire de la langue dans la langue. Dans le cas du mooré, les divers termes, y compris ceux employés dans les documents d'alphabétisation, ont été validés par la sous-commission nationale du mooré³⁷ et publiés dans un recueil (cf. Kinda 2003).

L'apprentissage de la métalangue par les maîtres est intégré aux modules de formation des enseignants.

3.4. Fonctionnement des leçons de grammaire

L'enseignement de la grammaire a comme supports un manuel de l'élève et un guide du maître. Il s'agit donc de leçons spécifiquement consacrées à la grammaire et non de leçons prenant appui sur des passages d'un livre de lecture.

Une leçon de grammaire s'exécute en deux séances et comporte

- une illustration et une légende servant de corpus à exploiter au cours de la leçon ;
- une indication des objectifs poursuivis ;

³⁷ Un décret de l'année 1969 a créé une *Commission Nationale des Langues* et dans ce cadre, des sous-commissions de langues chargées des questions d'instrumentalisation des langues (dotation de la langue d'un système orthographique approprié, etc.) en vue de leur utilisation dans l'éducation. Sont membres de ces sous-commissions les spécialistes de ces langues (notamment les linguistes) et diverses personnes ressources à même de travailler sur ces langues.

- une séquence d'observation-découverte au cours de laquelle des questions judicieuses du maître amènent l'apprenant, dans une approche inductive et réflexive, à découvrir le point de grammaire de la leçon du jour ;
- une séquence d'exercices d'application ;
- une synthèse de la règle de grammaire découverte ;
- des exercices de consolidation et de contrôle.

Dans une leçon de grammaire, la L1 sert à

- expliquer les concepts ;
- réfléchir sur la langue et en découvrir le fonctionnement ;
- fixer la métalangue nécessaire pour parler de la langue.

L'hypothèse du transfert est que l'apprenant devrait pouvoir mobiliser les mêmes compétences lorsqu'il est confronté à des tâches similaires dans la L2.

3.5. La prise en compte de L2 dans l'enseignement de la grammaire de L1

La grammaire de L1 est enseignée en L1 exclusivement. La prise en compte de la grammaire de L2 est donc indirecte ou implicite. En effet, on peut croire que la prise de conscience que la langue qu'on parle est structurée et la connaissance de sa structure peuvent être une bonne préparation à suivre un enseignement explicite de la L2.

Le choix des contenus à enseigner dans la grammaire explicite de L1 est également sous-tendu par deux préoccupations, à savoir :

- faire découvrir le fonctionnement de la L1, mais aussi
- préparer et faciliter la découverte et la compréhension du fonctionnement de L2.

Dans le cas d'espèce, l'enseignement de certains détails du fonctionnement tels que les déterminants et leur position par rapport au nom, la position du nom complément par rapport au verbe, etc., préparent implicitement l'apprenant à rechercher les mêmes informations à propos du fonctionnement de la L2 ou à y faire attention.

Le programme est également fait de manière à couvrir autant que possible tout ce qui sera couvert en troisième année dans le programme de grammaire de L2.

De cette manière, une fois connus les concepts et les termes utilisés pour exprimer les réalités dans la L1 il ne restera plus qu'à apprendre les termes équivalents en L2, pour ce qui est des concepts grammaticaux communs.

4. L'enseignement de la grammaire et de la conjugaison de L2

4.1. Objectifs

Les objectifs de l'enseignement de la grammaire et de la conjugaison de L2 sont

- l'éveil à la L2 ;
- la réflexion sur la L2 (l'effort de découverte de sa structure) ;
- l'acquisition et la maîtrise de la métalangue nécessaire pour parler de la L2 et réfléchir sur son fonctionnement.

Il s'agit donc fondamentalement des mêmes objectifs que pour l'enseignement de la grammaire de L1. D'où l'importance de pouvoir capitaliser les acquis en L1 en la matière.

4.2. Programme

Le programme suivi est le même que celui du CE1 retenu dans les écoles primaires publiques classiques, afin que les connaissances soient les mêmes ou très comparables.

Compte tenu de la spécificité du français, le manuel de grammaire (cf. Nikiéma et al. 2003c, d) est complété par un manuel (et son guide) de conjugaison (Nikiéma et al. 2003c,d). Les points abordés sont ceux prévus au CE1 dans les écoles classiques.

4.3. Méthodologie

- Les concepts, les points de grammaire et de conjugaison ainsi que le fonctionnement de L2 sont expliqués *en L1*, qui est utilisée comme médium ;
- l'approche inductive et réflexive à travers la séquence d'observation-découverte reste l'épine dorsale de la démarche ;
- Les équivalents français des termes grammaticaux utilisés en langue nationale sont également donnés.
- Les exercices d'application sont ensuite exécutés sur le français et en français.

4.3.1. Fonctionnement d'une leçon de grammaire

La structuration d'une leçon de grammaire est pratiquement la même qu'en grammaire de la langue dans la langue, sauf qu'ici on s'appuie sur un texte plutôt que sur une illustration pour exécuter la séquence d'observation-découverte.

Par ailleurs, c'est dans le résumé de la règle qu'est donnée l'indication que telle notions se dit de telle ou telle manière en français. Le résumé est d'ailleurs bilingue et se présente en deux colonnes, la première en français et la seconde en langue nationale.

Enfin les instructions pour la conduite des exercices sont données en français et entre parenthèses en langue nationale.

4.3.2. Illustrations

On prendra deux cas de figure typiques en guise d'illustration : un cas où la notion existe en L1 et en L2 et un cas où la notion est propre à L2.

4.3.2.1. Point de grammaire commun : le singulier et le pluriel du nom

La notion est présente dans les deux langues, mais il y a des différences notoires :

- le singulier comme le pluriel sont marqués en mooré ; seul le pluriel est marqué en français ;

- le marquage est graphique et rarement audible en français alors que les marques du singulier comme du pluriel sont prononçables /audibles en mooré.

- néanmoins, le marquage du nombre est visible ou audible dans les terminaisons des noms dans les deux langues.

Quatre leçons sont consacrées à ce point de grammaire, tenant compte des types de marques du pluriel en français : {s}, {eux, (e)aux}, invariabilité (singulier & pluriel en s, x, z) et {al/aux} et pluriels imprévisibles (tantôt en –s, et tantôt en –x).

4.3.2.2. Point de grammaire propre au français : le masculin et le féminin des noms

La notion est inexistante en mooré ; néanmoins elle est **expliquée en mooré** : des termes ont été trouvés et on peut « mettre au féminin », ou « trouver le masculin » correspondant à des formes au féminin, etc.

Trois leçons sont consacrées à ce point de grammaire: la notion et sa distinction à travers les articles (leçon 8) ; le marquage général du féminin sur le nom (par –e final) (leçon 9); les autres marques du féminin (- euse, -ère, -trice) ((leçon 10).

4.3.3. Le fonctionnement d'une leçon de conjugaison, Structuration

Elle est la même que pour une leçon de grammaire et, comme en grammaire, c'est un texte qui sert de référence pour la conduite de la séquence d'observation-découverte.

La conjugaison, dans la forme qu'elle prend en français, est propre à cette langue. La notion de conjugaison n'est pas abordée dans la grammaire de la L1³⁸. Malgré tout, là également, les explications sont données en langue

³⁸ Les allégations dans Halaoui (2009 :146-147), attribuées à Abou Napon, et selon lesquelles « l'éducation bilingue inculque aux enfants la notion et la pratique des temps et de la conjugaison qu'elle attribue aux langues nationales d'enseignement retenues... Il y a là non

nationale. Cependant après quelques leçons, même le résumé est seulement en français.

4.4. La prise en compte de L1 dans l'enseignement de la grammaire de L2

La grammaire de L1 est prise en compte indirectement, dans la progression retenue, en ce sens que les faits communs aux deux langues sont autant que possible enseignés en premier lieu avant les points spécifiques au français. Par exemple, l'enseignement du singulier et du pluriel des noms ainsi que de l'accord en nombre entre le déterminant et le nom sont enseignés avant l'opposition masculin/féminin et l'accord en genre, qui n'existent pas dans la langue nationale. On peut entrevoir dans cette pratique l'influence des suppositions de l'analyse contrastive (AC) (ce qui est commun entre les deux langues ne serait pas source de difficultés pour l'apprenant de L2), ainsi que des supputations entretenues dans ce cadre sur la hiérarchie des difficultés au vu des résultats de l'AC.

5. La question de la métalangue

Comme expliqué ci-dessus, les termes techniques dans le domaine de la grammaire sont d'abord proposés par les concepteurs des manuels et soumis ensuite à la validation par les sous-commissions de langue.

La stratégie consistant à expliquer les points de grammaire de L2 en L1 a amené à forger des termes en L1 pour désigner des réalités grammaticales de L2 qui n'existent pas en L1, tels que 'masculin/féminin', 'conjugaison/conjuguer', etc.

6. Observations critiques et perspectives d'amélioration de la didactique convergente des grammaires de L1 et de L2

Il n'y a pas d'évaluation comparative pour déterminer formellement l'efficacité du transfert de connaissance et de capacité de réflexion sur la langue par la démarche préconisée.

La méthode ALFAA, à travers l'enseignement de la grammaire, utilise L1

- comme outil de construction des connaissances grammaticales et canal de réflexion sur la langue ;

seulement enseignement d'une connaissance fausse, mais aussi surcharge du programme d'enseignement » sont absolument fausses et gratuites. La méthode *explique* seulement en langue nationale *la conjugaison du français* ; non seulement la grammaire de la langue nationale n'est pas enseignée en 3^e année, mais la notion même de conjugaison n'est pas abordée dans la grammaire de la langue nationale.

- comme outil de construction des compétences de type CALP.

Il paraît donc nécessaire de poursuivre l'enseignement de la grammaire de L1 parallèlement à l'enseignement de la grammaire de L2 en 3^e année, d'une part pour renforcer la connaissance de L1 et d'autre part, pour que des notions qui n'ont pas pu être abordées en L1 en deuxième année mais qui sont nécessaires pour l'enseignement de la grammaire en français puissent être découvertes d'abord en L1. Dans cette perspective, l'instrumentalisation de la L1 à cette fin doit être poursuivie et renforcée.

Il est également nécessaire d'améliorer la stratégie de 'transfert terminologique' (en l'occurrence l'appropriation des termes français correspondant aux termes en LN utilisés pour les divers concepts grammaticaux). Il est vrai cependant que cette recommandation est valable pour toutes les autres disciplines.

On reconnaîtra aussi que l'enseignement de la grammaire est restée classique et qu'il est nécessaire de passer d'un enseignement de grammaire descriptive à un enseignement de la grammaire dans la perspective communicative.

Il s'avère par ailleurs nécessaire de s'investir plus résolument dans l'enseignement contrastif : si, dans les faits, l'enseignement des grammaires de la langue nationale et du français est basé sur une analyse contrastive des deux langues, c'est en fait seulement le maître qui est (peut-être) conscient des ressemblances et des différences entre les deux langues. Cette connaissance n'est pas mise à la disposition de l'apprenant et son attention n'est pas toujours explicitement attirée sur les différences.

Mais les recherches récentes en didactique des langues (cf., inter alia, Schmidt, 1990, Kupferberg et Olshtain 1996) ont montré tout l'intérêt qu'il y a à attirer explicitement l'attention de l'apprenant sur les différences de fonctionnement entre L1 et L2 (au lieu de garder cette connaissance seulement pour le maître). Selon Kupferberg et Olshtain (1996, l'enseignement contrastif explicite facilite l'acquisition des aspects difficiles de L2. Schmidt (1990) explique que l'enseignement contrastif augmente la saillance du point grammatical enseigné, ce qui en facilite la rétention dans la mémoire du court terme puis son stockage dans la mémoire à long terme. Ces résultats ont eu pour effet de raviver l'intérêt pour l'analyse contrastive et de lui assigner un nouveau rôle en didactique des langues.

Fort de ces résultats, on pourrait alors, au lieu de simplement expliquer le fonctionnement de L2 en L1, enseigner plus explicitement les différences en contrastant le fonctionnement du fait grammatical dans les deux langues avant l'engagement dans les exercices d'application. La combinaison des deux stratégies (explication du fonctionnement de L2 en L1

et enseignement contrastif³⁹ des points difficiles de L2) devrait donner des résultats encore meilleurs à ceux enregistrés jusque-là.

Références bibliographiques

- Cummins Jim & Swain Merrill (1986), *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London and New York: Longman.
- Cummins Jim (2008), "BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction", in *Encyclopedia of language and education*, 2nd ed., Vol. 2: *Literacy*, B. Street and Hornberger, N.H. (eds). New York: Springer Science and Business, Media LLC, p 71-83.
- Diallo Issa et Diallo Hassane (2011), *Grammaire d'apprentissage fulfulde/français. Fiches pédagogiques à l'intention des maîtres*. Version du Burkina Faso. Ouagadougou, ms.
- Halaoui Nazam (2009), « Une prétention à l'enseignement formel. L'éducation bilingue au Burkina Faso », in : *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne (enseignement dans deux langues)*. Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal, Halaoui Nazam (dir), Paris : OIF, p. 111-171.
- Kéita Alou et al. (2011), *Grammaire d'apprentissage dioula/français. Fiches pédagogiques à l'intention des maîtres*. Version du Burkina Faso. Ouagadougou, ms.
- Kinda Jules (2003), *Lexiques spécialisés: calcul, comptabilité simplifiée, culture générale, agriculture, géographie, grammaire, sciences d'observation*. Ouagadougou : ELAN.
- Kupferberg I., E. Olshtain (1996), Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. Special issue of: *Language Awareness* Vol. 5 Nos. 3 & 4, p. 149-65.
- Maurer Bruno (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée langues africaines-langue française*. Paris : OIF/L'Harmattan.
- Nikiéma Norbert, Kaboré-Paré Afsata (2010), « Burkina Faso », in : *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, Maurer B. (dir.), Paris : AUF.
- Nikiéma Norbert, Douamba Jeanne M.M., Kaboré-Ki Madeleine (2000), *Moor gom-wugbo / Grammaire mooré*. 3e édition, Ouagadougou : OSEO.
- Nikiéma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Kaboré Madeleine (2003a), *Fãrend gom-biis kaorengo la a goam zãomsg sebre. Yuumd a 2 soaba, karen-biig sebre / Manuel de lecture et d'expression-compréhension pour les écoles bilingues, 2e année, livre de l'élève, version moore*. 3e édition, (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou : OSEO.

³⁹ L'enseignement contrastif est rendu plus aisée maintenant avec l'existence de 'bigrammaires' dans les principales langues (cf. Diallo et Diallo 2011, Kéita et al. 2011, Nikiéma et al., 2012).

- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Kaboré Madeleine (2003b), *Guide de lecture et d'expression-compréhension pour les écoles bilingues, Fãrend gom-biis kaorengo la a goam zãomsg sebre. karen-saamb sôngr sebre*. 3e édition, (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Kaboré Madeleine (2003c), *Fãrend zãmsg sebre, karen-biig sebre, karen-dot a 3 soaba/Manuel de grammaire du français, livre de l'apprenant*, 3e année. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou : OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Ki/Kaboré Madeleine (2003d), *Fãrend zãmsg sebre : karen-saamb sebre, karen-dot a 3 soaba/Manuel de grammaire du français, livre du maître*, 3e année. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Ki/Kaboré Madeleine (2003e), *Yets tob-tedengo : karen-biig sebre /Livre de conjugaison, livre de l'apprenant*, 3e année des écoles bilingues en moore. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Ki/Kaboré Madeleine (2003f), *Yets tob-tedengo : karen-saamb sebre, karen-dot a 3 soaba / Livre de conjugaison, guide du maître*, 3e année des écoles bilingues en moore. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Kinda Jules, Balima Pierre (2012), *Bigrammaire moore-français. Guide du formateur pour une didactique convergente des grammaires de deux langues de scolarisation*. Ouagadougou, ms.
- Schmidt R.W. (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, Vol. 11, p. 39-58.

Le transfert de l'écrit en contexte d'enseignement bilingue au Mali

*N'do CISSE
Université des Lettres et
des Sciences Humaines de Bamako*

Résumé

Plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest ont reçu le français comme héritage colonial. Il est retenu comme langue officielle à côté des langues nationales. Ces anciennes colonies françaises ont entrepris la valorisation de certaines langues nationales à travers des programmes d'enseignement à l'école. Pour sa part, le Mali est engagé dans l'expérimentation de l'enseignement bilingue des langues nationales et du français depuis 1979, (Calvet :1982). La politique linguistique du Mali a la prétention de « ne jeter l'exclusive sur aucune langue nationale», Canut Cécile :1996). Malgré l'augmentation du nombre de langues introduites et une volonté de généralisation de cet enseignement, cette introduction est sujette à de nombreuses interrogations.

Le présent article traite de l'apport que constitue le fait d'apprendre l'écrit dans la langue maternelle avant de l'aborder en L2. Le traitement a concerné aussi bien les productions du maître que celles des élèves. Le corpus de base est tiré d'enregistrements vidéoscopiques faits dans le cadre du projet « Transfert de connaissances » pendant les années 2011, 2012 et 2013. Les données ont été collectées à l'école primaire bilingue bamanankan/français Sere CAMARA de Fana, au sud du Mali.

A l'issue de la recherche, certains constats méritaient d'être partagés avec le lecteur. Différentes pistes d'actions pédagogiques sont proposées comme perspective d'amélioration des pratiques en matière d'écriture dans le cadre de l'enseignement bilingue bamanankan/français.

Mots clés : enseignement bilingue, écriture, bamanankan, français, interaction en classe, transfert de connaissance, Mali

Abstract

Many countries in West Africa have received the French as a colonial inheritance. It is then chosen as official language otherwise others national languages exist. Those countries have planed to promote their national languages through their introduction in the school. Mali is involved in testing the bilingual teaching of national languages and the official language since

1979. Despite the increase in the number of languages introduced, and the willingness to generalize this kind of teaching, this introduction called into many questions.

The present article discusses the advantage of learning writing in the native language (L1) before tackling it in a second language (L2). The treatment involved productions of both the teacher and the students. The basic corpus is taken from videoscopic recordings made through the project named Knowledge Transfer during the years 2011, 2012 and 2013. Data were collected at primary bamanankan / French bilingual school of Sere CAMARA in the village of Fana, south of Mali.

At the end of the research, some findings deserve to be shared with the reader. Different educational activities are proposed as prospect of improved practices in writing within bilingual bamamanankan / French education.

Keywords: bilingual education, writing, Bamanankan, French, classroom interaction, knowledge transfer, Mali

Introduction

L'historique de l'introduction des langues nationales remonte à la réforme de l'éducation du Mali de 1963, qui stipulait déjà en son article 5 qu'elles seraient introduites à côté du français dès que les conditions le permettraient. Ce souhait tirait son fondement des travaux de l'UNESCO démontrant qu'il est plus facile de commencer les apprentissages dans sa langue maternelle plutôt que dans une langue étrangère. Cela justifie l'enseignement bilingue des langues nationales et du français depuis 1979, (Calvet :1982).

Dès 1979, cette volonté va connaître un début de mise en œuvre avec l'ouverture de quatre écoles expérimentales d'enseignement en langue nationale bamanan, deux dans la région de Ségou (Banankoroni et Zanabougou) et deux dans la région de Koulikoro (Kossa et Ndjifinna). Ce modèle va connaître une extension numérique et une extension linguistique puisque les langues, peule, songhay et tamasheq vont être ajoutées au Bamanankan. Six autres langues vont être introduites, la politique linguistique ayant la prétention de « ne jeter l'exclusive sur aucune langue nationale », Canut Cécile :1996). Cinq ans après une phase d'enthousiasme des responsables, un rapport va mettre en cause les résultats de l'expérimentation⁴⁰. Alors vont se suivre différentes tentatives de modernisation de l'enseignement bilingue au Mali : méthodologie convergente, pédagogie convergente, curriculum bilingue. Aujourd'hui encore les interrogations persistent (Tréfauld :2005, Maurer :2007). Le Rapport EGRA (Early Grade Reading Assessment) attestait en effet qu'en

⁴⁰ Rapport de Joseph Poth, Abou Diarra et John Hutchinson, 2000.

2008, 80% des élèves des classes bilingues de 2ème année n'étaient pas capables de produire un court texte ni en L1 ni en L2.

A chaque étape de son développement, ce type d'enseignement a sa conception de l'écriture. La question de l'écrit est importante dans le système éducatif, même si aussi bien dans les programmes de formation des maîtres que dans ceux de l'enseignement, peu de place est accordé à cette activité. Ayant observé plusieurs classes d'enseignement bilingue, en contexte de bilinguisme convergent du Mali⁴¹, nous essayons de savoir si le passage par L1, (le bamanankan en l'occurrence) a été utile pour l'écriture.

Nous avons retenu l'école primaire Sere Camara de Fana, qui pratique un enseignement bilingue bamanankan-français, pour décrire les interactions entre élèves et enseignants. Elle est en plein cœur du pays bamanan et pas loin de la capitale Bamako. La classe de troisième année a été retenue. C'est en effet à ce niveau que le passage de L1 à L2 devient une réalité, selon le schéma adopté au Mali. En effet, de manière simplifiée, le scénario de transition entre les deux langues prévoit la première année entièrement en langue nationale, le français oral introduit en deuxième année et le français écrit en troisième année de manière progressive.

Des enregistrements ont été faits et des films produits. Ce sont ces éléments sonores et visuels qui font l'objet du présent article.

L'étude s'est posé les questions suivantes :

1. Quelle place est dévolue à l'écrit du français dans les méthodes officiellement proposées aux maîtres, par l'administration scolaire?
 2. Quelle application les maîtres font-ils de ces instructions sur l'écrit dans une classe bilingue ?
 3. Quel est le résultat de l'action des maîtres sur la maîtrise de l'écriture du français ?
- Que peut-on suggérer à des décideurs du système éducatif, responsables des innovations éducatives, afin d'améliorer cet apport de la L1 ?

Dans toute notre démonstration, L1 désignera le bamanankan et L2 la langue française.

⁴¹ Si dans certains programmes le bilinguisme est soustractif, la langue nationale s'effaçant progressivement pour laisser la place au français, au Mali c'est la convergence, comprise comme développement équitable des langues en présence, qui est en vigueur.

1. Sur la problématique de l'écriture

1.1. Revue de la littérature

L'UNESCO, dans un rapport sur l'environnement lettré au Mali (2007), déplore l'absence de l'écriture dans les préoccupations des décideurs, et insiste sur son importance en ces termes :

« pourtant un des défis majeurs de l'environnement lettré consiste en sa reproduction et sa multiplication. Pour ce faire, il faut une appropriation par les populations de la pratique d'une culture de l'écrit ... cela passe par l'envoi de courriers, par la tenue de livret comptable, par la publicité de son magasin, par la décoration de son «sotrama».

Parlant aussi du cas des adultes, Arrijs (2011 :213) aboutit à une délimitation des fonctions de l'écriture. Il lie l'écriture au développement de certaines qualités : la puissance (capacité à s'exprimer), le pouvoir (capacité à exprimer son avis), l'autorité (habileté à prendre des initiatives sans attendre les ordres d'un formateur), l'influence et l'hégémonie, définie comme la capacité à exprimer son intérêt pour la parole.

Dans le même document, pour définir un néologisme, utilisé dans les programmes en Belgique, « l'écriturisation », ayant pour but d'écrire et d'y prendre plaisir, l'auteur cite plusieurs enjeux pour l'écriture :

« - l'enjeu linguistique selon lequel l'écriture fait trace pour celui qui l'écrit, fait écho pour ceux qui l'entendent. Il s'agit d'écrire, d'inscrire sur le territoire blanc d'une feuille le monde...

- l'enjeu culturel qui vise à ... faire de l'écriture un bien partagé et de donner passage aux dires personnels, de les lier au patrimoine culturel.

- l'enjeu individuel ...servant à partager des expériences ».

C'est à Mbodj-Pouye (2013 :121) citant Fabre que l'on doit une autre catégorisation des types d'écrits :

« les travaux sur les écrits ordinaires menés par l'ethnologie française ont fait ressortir la complexité des liens entre l'écrit personnel et les autres registres de l'écrit, professionnel, religieux, administratif ou domestique ».

A l'école, l'écriture est considérée comme le complément de la lecture à laquelle il semble qu'une meilleure place soit faite. Dans ce sens des efforts sont faits pour développer des pratiques d'écriture

Le 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' est une initiative de quatre pays : le Burkina Faso, le Niger et le Mali et de la France. Il s'agit de mener une observation des pratiques d'enseignement et des situations d'apprentissage scolaire dans le contexte des écoles bilingues⁴². Chacun des trois pays du Sud est engagé

⁴² « Deux angles de vue complémentaires sont adoptés :

depuis plus deux décennies dans un enseignement des langues nationales en concomitance avec le français. Ce projet plurilatéral s'est monté à la faveur d'un appel à projet de recherche de l'AUF (pôle Didactique des langues, 2009) avec l'appui conjoint de l'OIF (action « Enseignement du français en contexte multilingue »).

1.2. Place de l'écrit dans les textes officiels

Une analyse du programme d'écriture du curriculum bilingue du Mali montre que l'apprentissage des graphies se fait en première année pendant les 3 premières séances d'une heure, en bamanakan seulement. La production d'écrits (originaux) est recherchée à la fin de la première session en 1^{ère} année.

Cette activité est également envisagée en 2^{ème} année, mais toujours en langue nationale au cours des 5 séances de cette langue. En français le programme d'écriture va directement à la construction de phrases. La troisième des 5 séances de français propose l'écriture des nombres et la copie des répliques de dialogue.

A titre comparatif, le programme officiel de l'écriture en France, bien que la situation socio-pédagogique ne soit pas la même, est tout aussi édifiant. Trois extraits du Bulletin Officiel Hors Série n° 3 du 19 juin 2008 concernant les nouveaux programmes de l'école primaire applicables à la rentrée 2008/2009 vont servir d'illustration des recommandations en ce qui concerne le français en France.

« Recommandation générale : pour chaque niveau, les compétences déjà acquises sont à consolider, en particulier en écriture, copier des textes courts, écrire sans erreur sous la dictée des syllabes, mots, phrases...

Recommandation concernant le CP : les élèves doivent pouvoir progressivement déchiffrer et écrire seuls des mots ou textes courts de manière autonome. Ils sont amenés à utiliser aussi le clavier... ».

Au CE2 et CM : ...en français lecture et écriture sont étroitement liées les élèves sont amenés à rédiger des textes régulièrement et progressivement. Ils corrigent et améliorent leurs productions...

Aussi bien au Mali qu'en France l'écriture semble moins citée que la lecture dans les programmes officiels.

Concernant l'enseignement bilingue, c'est la méthodologie convergente qui sert de référence. Or voici les consignes qu'elle donnait en matière d'écriture (MEN 1986 :107)

-
- celui des *apprenants*, à travers l'étude analytique des interactions en classe et des apprentissages permis ou freinés par les façons d'enseigner ;
 - celui des *maîtres*, à travers l'étude analytique de leur agir professionnel relatif aux langues, ses conséquences sur les apprentissages ».

« Objectifs généraux de l'enseignement de la langue nationale et du français (selon la répartition proposée)

...

3ème année Bamanankan

Etre capable de reconstituer un texte (grammaire, orthographe)

Etre capable de rédiger des lettres, rapports

Etre capable de lire des consignes et mode d'emploi simples

...

3ème année d'apprentissage du français

Etre capable de comprendre et de dégager le sens d'un texte oral contenant 250 mots au moins

Etre capable de dégager le sens d'un texte écrit inconnu dans un temps limité

Etre capable de reconstituer correctement un texte incomplet (orthographe)

Etre capable de comprendre des consignes écrites dans le cadre d'un projet

Etre capable de rédiger des billets et messages simples.

Le lecteur décèlera l'orientation pédagogique de ces conseils qui servirent de *modus vivendi* pour la formation de toutes les équipes qui eurent la responsabilité de la mise en œuvre de cette importante innovation au Mali ».

2. Différents outils et espaces d'écriture

Différents outils didactiques sont utilisés pour faciliter l'enseignement de l'écriture.

2.1. L'affichage

Voici un exemple de planche disposée dans une classe et qui porte sur les majuscules :

Photo1 : la tablette des lettres de l'alphabet



Source : *Équipe Tranferts 2012, Fana*

De nombreuses écoles recourent à des affichages muraux. Dans un village où l'environnement lettré est quasi-absent, ce que Cissé a amplement démontré (Unesco; 2006 :1) de tels outils sont jugés nécessaires par la direction. En plus, ces images semblent remplacer des abécédaires non disponibles dans l'école. L'alphabet exposé ici est celui du français seulement. Les maîtres pensent aider les élèves à reproduire les formes des lettres qu'ils voient chaque jour devant eux.

2.2. L'ardoise

L'écriture s'apprend-elle mieux sur les ardoises (tablettes de bois) que sur les cahiers ?

Photos 2 et 3 : des élèves écrivant sur leurs ardoises



Source : *Équipe Transferts 2012, Fana*

Comparée au tableau noir, l'ardoise est l'opposé du cahier. Elle est dure, résistante. Elle est individuelle donc a l'avantage de faire participer tout le monde. Elle favorise la correction des erreurs par le simple fait d'effacer avec un chiffon ou même avec la main. Une des surfaces est quadrillée pour permettre de dessiner des figures bien mesurées en géométrie. Pour un élève malien, l'ardoise est le cousin germain de la tablette des élèves coraniques. Seulement cette dernière est blanche et supporte l'encre noire, alors que la première est noire et est utilisée grâce à de la craie blanche ou de couleur. C'est l'outil privilégié pour apprendre à écrire.

II.3. Le cahier

Comme l'ardoise, le cahier est personnel. Il permet de matérialiser et de pérenniser les connaissances. A moins d'utiliser un crayon et une gomme, l'écriture sur le cahier devient indélébile ; dès lors, son utilisation nécessite plus d'attention, sinon ce sont les ratures. La feuille est molle et vulnérable. Sans un sous-main, l'écriture devient moins stable. Si certains cahiers sont de véritables chefs-d'œuvre par la variété des écritures, d'autres sont ce que les enseignants qualifient de "chiffons".

Le cahier est une surface blanche que laboure un écritoire noire quand l'ardoise est un champ noir que laboure une daba blanche.

Photo 4 : écriture sur un cahier en classe de 3^{ème} année



Source : *Équipe Tranfert 2012, Fana*

La copie est un exercice fréquent dans les classes. Il permet à l'élève de s'appropriier un texte dont il n'est pas l'auteur. Dans le cas des séances observées par nous, il est tenu de copier le résumé in extenso. Le cahier étant quadrillé, les lignes d'écriture sont souvent droites.

2.4. Le brouillon de travaux de groupe

Photo 5 : l'écriture au cours des travaux de groupe



Source : *Équipe Tranferts 2012, Fana*

Au sein des groupes de travail, c'est un seul élève qui écrit pour tous. Et il est courant que ce soit le même. Ce rapport est porté sur une feuille de papier que ni les participants ni le maître ne contrôle.

Une question que nous avons posée aux enfants est de savoir ce qu'ils font de ces papiers : ils sont surtout jetés et rarement gardés pour une réutilisation.

2.5. Le tableau noir

C'est par définition une planche noircie permettant de mettre les écritures communes au niveau des yeux des élèves. La classe ne doit pas être profonde pour que tous puissent voir ces écritures. Le tableau doit être assez élevé pour que les élèves des premières rangées ne masquent pas ceux des dernières. Le maître doit savoir exploiter son tableau.

Photo 6 : Élève écrivant au tableau en classe de 3^{ème} année



Source : *Équipe Tranferts 2012, Fana*

Pour un élève, écrire au tableau c'est un peu jouer le rôle du maître. L'élève se sent valorisé par cette nouvelle responsabilité. Pourtant les mêmes exigences s'imposent à lui, ce qui fait hésiter certains à aller au tableau.

Quelque soit le support, tableau, ardoise, cahier ou brouillon, écrire est toujours valorisant. « Celui qui écrit cherche à *s'approprier l'espace* », d'après (Mbodj-Pouye 2013 : 224). Ecrire serait synonyme de pouvoir sur l'environnement.

3. Description et analyse des données

De 2011 à 2013, la section bambara de l'équipe malienne du projet « Transferts d'apprentissage » a réalisé plusieurs enregistrements, films et photos. Ces prises de vue ont respecté les programmations habituelles de l'école et suivi les préparations des maîtres. Les enregistrements ont eu lieu dans le premier trimestre de l'année scolaire. Parmi les nombreux films, nous en avons retenu trois.⁴³ Le premier et le deuxième enregistrement comportent des séquences d'écriture alors que le dernier porte sur la vitesse de réalisation de l'écriture. Tous ces enregistrements se sont passés en 2011. Dans les enregistrements de 2012 et 2013, nous avons surtout retenu des photos, puisque les leçons d'écriture étaient très brèves.

3.1. Leçon d'écriture en L1 (DP)

La première leçon que nous avons retenue pour notre analyse porte sur le Développement de la Personnalité (DP), matière qui a remplacé l'Education Civique et Morale (ECM) dans les programmes officiels. Voici ce qu'on peut y voir concernant l'écriture (lignes 812-824).

4. 812	<i>*MTR: Bεε k'a seben. A' y'a' teliya</i>
5. 813	<i>%gls: écrivez tout le monde depechez vous</i>
6. 814	<i>*MTR: Walannin bɔ</i>
7. 815	<i>%gls: enlève ton ardoise de ton sac</i>
8. 816	<i>*MTR: Lui là, il n'écrit jamais, jamais</i>
9. 817	<i>*VISITEUR: He-he. ça fait 2 ans qu'il est en classe, mais il</i>
10.818	<i>*VISITEUR: n'a jamais..... Taa ko i fa ka walannin d'i ma ka na. Ni</i>
11.819	<i>*VISITEUR: walannin ma sɔɔ i ka to so yen</i>
12.820	<i>%gls: allez y dire à ton père de te donner ton ardoise si tu ne trouves pas</i>
13.821	<i>%gls: d'ardoise tu restes à la maison là-bas</i>
14.822	<i>*VISITEUR: Un élève de la 3^e</i>
15.823	<i>*VISITEUR: année; chaque année il n'écrit pas...</i>
16.824	<i>*VISITEUR: Et à la fin de l'année on vient nous em.....</i>
17.825	<i>*VISITEUR: Même pour écrire, apprendre à écrire</i>
18.826	<i>*ELV: Karamɔɔ</i>
19.827	<i>%gls: monsieur</i>
20.829	<i>*MTR: A ka ni kojugu</i>

⁴³ Libellés respectivement MBAM-A3-DP-11-241111, MBAM-A3-LC-L1-171111 et le Mbam-A3-LC-L2-251111.

Objectifs d'enseignement

Il s'agit de l'évaluation par écrit d'une leçon d'écriture.

Méthodes et supports utilisés

Il s'agit pour le maître de passer derrière chaque élève pour s'assurer qu'il exécute correctement les écritures demandées sur son ardoise.

Le maître demande aux élèves de prendre leur ardoise. Il commence son contrôle et découvre qu'un élève n'est pas en train d'écrire. En fait, ce dernier n'a pas d'ardoise.

Comportement interactionnel et pédagogique

L'analyse de la première séquence autorise certaines constatations : dans ce texte le lecteur notera la présence (massive) d'un visiteur. Ce dernier n'est autre que le directeur de l'école qui croit devoir rehausser, par sa présence, la motivation du maître et des élèves.

Or les échanges avec le maître mettent à nu un problème crucial : l'incapacité d'un élève à écrire. Cela durerait depuis plusieurs années.. Pour le directeur c'est l'enfant. Mais l'enseignant se hâte de le détromper. A ses yeux, l'enfant n'est pas le seul responsable. Le père de ce dernier n'a jamais acheté une ardoise.

Ici va se développer tout un dialogue entre le maître et le directeur à propos du manque d'ardoise chez cet élève. Tous deux expriment leur déception.

Le directeur recommande vivement à l'élève en question de demander une ardoise à son père pour le cours d'après.

Activités d'apprentissage

L'exercice demandé aux élèves est un travail de copie d'une phrase : *Amadou Toumani Touré est le président de la république*. Les efforts déployés aussi bien par l'enseignant que par le directeur tendent à montrer que la segmentation des mots pose problème.

D'après le constat du maître, il n'y a pas eu de transfert de compétence puisque la graphie, la première compétence visée à l'école, n'est pas acquise par cet élève. Mais la plupart des autres élèves n'arrive pas à écrire la phrase demandée.

Analyse de contenu

Ce texte contient deux reformulations tendant à recourir à L1. Elles dénotent la volonté de faire participer le maximum d'élèves. Le texte contient aussi des commentaires extérieurs sur les conditions externes de la réalisation de l'écriture. Enfin, des consignes pédagogiques sont données à deux reprises.

3.2 Leçon d'écriture en LC

La seconde séquence porte le titre de LC : **Langue et communication**, discipline du curriculum bilingue qui remplace les matières **langage, élocution et grammaire** de l'ancien programme, en L1 comme en L2. La session enregistrée à Fana va nous fournir une illustration des cas de transfert en français (extrait lignes 1-58).

1	*MTR: <i>Vous avez fini?</i>
2	*ELV: <i>Oui</i>
3	*MTR: <i>C'est très bien</i>
4	*MTR: <i>Oui il y a l'évaluation</i>
5	*MTR: <i>εsike nin bε se ka kalan?</i>
6	%gls: <i>est ce que on peut lire ça?</i>
7	*MTR: <i>C-H(.)εsikein bε se kalan?</i>
8	%gls: <i>c h est ce que on peut lire ça?</i>
9	*MTR: <i>Ahaan, C-A o de bε tigε ka bɔ ye in na</i>
10	%gls: <i>voila c'est c a qu'on coupe de y</i>
11	*MTR: <i>Hun, o tigε kε</i>
12	%gls: <i>vas-y coupe le</i>
13	*MTR: <i>A kε ni biki bleye</i>
14	%gls: <i>écris ça avec le bic bleu</i>
15	*MTR: <i>A' ye kayew dayεlen</i>
16	%gls: <i>ouvrez les cahiers</i>
17	*ELV: <i>bruits</i>
18	*MTR: <i>Fatumata, c'est très bien</i>
19	*MTR: <i>sekou, toi tu n'as pas coupé les mots(.) A fɔra k'i k'u tigε</i>
20	%gls: <i>on t'a dit de les couper</i>
21	*MTR: <i>Jakite, i tε sabali wa?</i>
22	%gls: <i>Diakité attention!</i>
23	*MTR: <i>A fɔra ko an ka nin tigε(.) Nin bε tigε cogo di?</i>
24	%gls: <i>on a dit de couper cela comment on le coupe</i>
25	*MTR: <i>Han? Ka-ye(.) kanɲε joli de b'a la? Ni ne ko ka-ye</i>
26	%gls: <i>quoi? ka ye il y a combien de syllabe dans ça? si je dis ka ye</i>
27	*MTR: <i>N kan mankan bɔra siɲε joli</i>
28	%gls: <i>combien de bruit il y t-il dedans?</i>

29	<i>*MTR: ka-ye</i>
30	<i>*ELV: fila</i>
31	<i>%gls: deux</i>
32	<i>*MTR: Fila</i>
33	<i>%gls: deux</i>
34	<i>*MTR: Bruits</i>
35	<i>*MTR: tu as fin?</i>
36	<i>*MTR: C'est très bien</i>
37	<i>*MTR: Manbe, e ma tila folo?</i>
38	<i>%gls: tu n'as encore fini Mambe?</i>
39	<i>*MTR: E, i teliya sa</i>
40	<i>%gls: dépêches toi</i>
41	<i>*MTR: E tilara?</i>
42	<i>%gls: tu as fini?</i>
43	<i>*ELV: Uhun</i>
44	<i>%gls: oui</i>
45	<i>*MTR: C'est très bien</i>
46	<i>*MTR: A teliya sa</i>
47	<i>%gls: dépêches toi</i>
48	<i>*MTR: I ka kaye dayelen</i>
49	<i>%gls: ouvres ton cahier</i>
50	<i>*MTR: Bien, fermez les cahiers(.) On va corriger les cahiers demain</i>
51	<i>*MTR: Sinin, kayew bæ bæ korize</i>
52	<i>%gls: demain on corrigera tous les cahiers</i>
53	<i>*MTR: A' ye kayew datugu an ka a koreksɔn kɛ walanba la</i>
54	<i>%gls: fermez les cahiers pour qu'on fasse la correction au tableau</i>
55	<i>*MTR: Fermez tous les cahiers</i>
56	<i>*MTR: Vous avez fini?</i>
57	<i>*ELV: Oui</i>
58	<i>*MTR: C'est très bien</i>
59	<i>*MTR: Oui il y a l'évaluation</i>

Objectifs d'enseignement

La deuxième séquence porte sur l'évaluation d'une leçon ayant eu pour objet la syllabe. Le découpage demandé est celui du mot *kaye* (*cahier en bamanankan*).

Méthodes et supports utilisés

Cet exercice d'écriture se réalise sur les ardoises. Les élèves écrivent, le maître contrôle en passant derrière eux.

Comportement interactionnel et pédagogique des acteurs

Les élèves ayant suivi le cours doivent, en guise de preuve de leur compréhension, diviser quelques mots en syllabes sur leur ardoise. La difficulté réside dans l'écriture correcte du mot et la délimitation de ses syllabes.

Activités d'apprentissage

De nombreux élèves semblent rencontrer des difficultés dans l'exécution de la tâche. Ils n'y arrivent pas. D'après le schéma d'introduction des langues (voir plus haut dans l'introduction) cet apprentissage devait être acquis depuis l'année précédente. Nous sommes donc amené à interpréter cette séquence comme une preuve de retard sur les instructions du programme officiel.

Dans cette même séance, l'enseignant reproche de manière indirecte à l'élève d'avoir réalisé une écriture illisible. Dans la seconde phrase, le non respect de la segmentation est cité. Et de fait, que ce soit à l'école ou dans l'enseignement non-formel, la coupure des mots constitue une difficulté surtout pour ceux qui utilisent le caractère script. De nombreux efforts doivent être faits par le maître pour amener les élèves à comprendre le rapport entre la nature des mots et leur disposition dans la phrase.

L'outil d'écriture, le stylo, fait l'objet d'une remarque du maître. En termes de couleur, les élèves recourent au bic de couleur bleu pour le contenu des leçons alors que la couleur rouge est préférée pour les titres.

Après avoir demandé la coupure en français, le maître passe au bananankan, peut-être pour mieux se faire comprendre. Il demande ensuite combien de syllabes contient le mot. Or le terme kanpe semble ne pas avoir été compris. Alors l'enseignant utilise une périphrase : combien de bruit de la voix sont sortis ?

3.3. La leçon d'écriture en évaluation

Dans le même enregistrement de la ligne 184 à 235, nous trouvons cette séquence d'activité où chaque élève doit faire un exercice et présenter sa réponse à la maîtresse.

184	*ELV: e
185	*MTR: très bien, e est la dernière lettre(.) bien écrivez ardoise sur les
186	*MTR: ardoises

187	<i>*MTR: aw y'aw teliya kε</i>
188	<i>%gls: dépêchez vous</i>
189	<i>*ELV: [bruit]</i>
190	<i>*ELV: [bruit]</i>
191	<i>*MTR: dépêchez-vous a' y'aw teliya</i>
192	<i>%gls: dépêchez vous</i>
193	<i>*MTR: très bien</i>
194	<i>*MTR: c'est bien</i>
195	<i>*MTR: c'est bien</i>
196	<i>*MTR: écrivez</i>
197	<i>*MTR: c'est très bien</i>
198	<i>*MTR: c'est très bien</i>
199	<i>*MTR: c'est très bien</i>
200	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
201	<i>%gls: voici madame</i>
202	<i>*MTR: c'est bien</i>
203	<i>*ELV: karamɔɔ, a filε</i>
204	<i>%gls: voici madame</i>
205	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
206	<i>%gls: voici madame</i>
207	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
208	<i>%gls: voici madame</i>
209	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
210	<i>%gls: voici madame</i>
211	<i>*MTR: c'est bien</i>
212	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
213	<i>%gls: voici madame</i>
214	<i>*MTR: c'est bien, c'est bien</i>
215	<i>*MTR: karamɔɔ a filε</i>
216	<i>%gls: voici madame</i>
217	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
218	<i>%gls: voici madame</i>

219	<i>*MTR: c'est bien</i>
220	<i>*ELV: karamogo a file</i>
221	<i>%gls: voici madame</i>
222	<i>*MTR: c'est bien</i>
223	<i>*ELV: karamogo a file</i>
224	<i>%gls: voici madame</i>
225	<i>*MTR: c'est bien</i>
226	<i>*MTR: c'est bien, c'est bien</i>
227	<i>*MTR: c'est bien</i>
228	<i>*MTR: bien, suivez</i>
229	<i>*MTR: toujours au tableau</i>
230	<i>*MTR: ardoise commence par la lettre</i>
231	<i>*ELV: a</i>
232	<i>*MTR: han?</i>
233	<i>%gls: quoi?</i>
234	<i>*ELV: a</i>
235	<i>*MTR: bien</i>

Objectifs d'enseignement

La troisième et dernière séquence analysée ici visait à faire écrire le mot ardoise.

Méthodes et supports utilisés

C'est l'ardoise qui sert de support à cet exercice d'écriture.

Comportement interactionnel et pédagogique

La première impression dans cet enregistrement est que l'enseignante met la pression sur les élèves par la répétition des mots *dépêchez-vous*. Nous l'avons noté 3 fois en français et un fois en bamanankan. C'est à peine si elle jette un coup d'œil sur les écritures et elle attribue des *très bien* comme appréciation.

Activités d'apprentissage

Ce que nous découvrons à travers cet enregistrement c'est la confirmation que l'écriture est toujours négligée par rapport à la lecture. Dans nombre de classes, même quand le maître est aussi expérimenté que cette enseignante, c'est le cas, il faut finir l'écriture et passer aux choses sérieuses. Une telle hâte permet-elle d'atteindre le niveau d'appropriation nécessaire à une maîtrise complète de l'écriture ?

Le plaisir de la production décrit par les psychopédagogues modernes comme le second niveau du rapport à l'écriture (Szajda-Boulanger L. 2006) n'est pas non plus visible sur les visages des enfants.

4. Résultats et constatations

La présente recherche, conduite par l'équipe Bamanan du Mali, s'inscrit dans une tentative de remédier à des lacunes constatées dernièrement dans le programme d'enseignement de l'écriture en classe bilingue au Mali. Elle aboutit à des constats et à des suggestions que nous essayons de synthétiser.

4.1. Les obstacles à l'effectivité du transfert de la lecture à l'écrit sont les suivants :

Le peu de place accordé à l'écriture dans les séquences : le constat est que l'écriture est très peu évoquée comme un objectif pédagogique aussi important que la lecture dans les textes officiels analysés ;

L'appropriation de l'écrit par les élèves n'est pas évidente en dehors du contexte de l'exigence scolaire, comme déjà évoqué par Noyau (2011).

4.2. Les solutions envisageables à la promotion d'un transfert plus productif

Pour résoudre certains des problèmes que nous avons identifiés, les solutions suivantes sont envisageables parmi d'autres :

Concernant la maigreur de la place accordée à l'écriture : cette situation semble se justifier non seulement par la place marginale des instructions académiques en la matière mais aussi par une pratique donnant plus de temps à la lecture. La pratique en 3^{ème} année le démontre à souhait. Il s'agirait face à cet état de chose de mener une action de sensibilisation auprès des autorités éducatives pour améliorer les directives pédagogiques d'une part, le recyclage des enseignants d'autre part.

Au niveau de la formation : améliorer la réflexion des maîtres eux-mêmes sur leur rapport à l'écriture;

le développement et la diffusion d'un module de l'écriture en classe bilingue au niveau national prenant en compte la programmation et l'aspect pédagogique.

Conclusions

La question adressée par la présente recherche était celle de savoir la qualité du transfert entre l'écriture abordée en L1 et celle pratiquée en L2.

La première constatation a été le peu de place accordé à l'écriture dans les programmes officiels d'enseignement au Mali.

A cela s'ajoute, conséquence du premier constat ou pas, la faible maîtrise de l'écrit par les élèves. Cette faiblesse a négativement influencé les résultats de la présente étude.

A l'issue des analyses, des pistes d'action ont été identifiées dans les domaines suivants :

Dans les instructions officielles en direction des autorités éducatives ;

Dans le programme de formation et de recyclage des maîtres intervenant dans l'enseignement bilingue.

Finalement d'autres aspects liés à l'environnement socio-économiques de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue sont apparus dont l'étude peut intéresser d'autres études.

Références bibliographiques

Arrijs O., Trovado V. (2011), *De l'alphabétisation à la parlécriture. Bilan socio-pédagogique 1976-2011*, Mons (Be) : Presses Universitaires de Mons.

Assemblée Nationale, Mali, Loi N°99-046 du 28 décembre 1999 modifiée, portant Loi d'Orientation sur l'éducation.

Calvet Louis-Jean (1982), Le bamanankan : planification par défaut au Mali. in : Fodor J. & Hagège Claude, *La réforme des langues*, vol. 1, Hamburg : Buske, pp. 281-287.

Canut Cécile (1996), *Représentations et politique linguistique au Mali*, Paris : Didier Erudition / CIRELFA, OIF.

Cissé N'do (2006). *Traitement de l'environnement lettré dans les textes politiques au Mali*, Journée internationale de l'alphabétisation, septembre, broché, 65p.

Direction nationale de la Pédagogie (2012) Curriculum niveau 1. Bamako, Mali.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprentissages.htm>, consulté le 10 juillet 2014

<http://www.elan-afrique.net/2011/06/22/bi-grammaire-mandingue-francais/> consulté le 05 novembre 2013

Maurer Bruno (2007). Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques, in : G. Chevalier (ed.) *Les actions sur les langues*. Paris : EAC Editions des Archives Contemporaines, Université de Moncton/AUF, pp. 127-138.

Mbodj-Pouye Aïssatou. (2013). *Le fil de l'écrit : une anthropologie de l'alphabétisation au Mali*, ENS éditions, 309 p.

Noyau Colette (2011). Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? in : *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*. K. Vold Alexander, Ch. Lyche & A. Moseng Knutsen. (eds). Oslo : Novus / The Institute for comparative research in human culture. p. 185-194.

Rapport EGRA (Early Grade Reading Assessment) (Mali 2008-2009), USAID Phare.

Rapport de l'étude sur la qualité de l'éducation (2013). Coalition EPT.

- Szajda-Boulanger L. (2006) Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA. *Le français aujourd'hui* 152, pp. 83-92.
- Tréfault Thierry (2005), Français et langue du milieu à l'école malienne : vers quelle convergence ? *Le français dans le monde, Recherche et applications*, Numéro spécial *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, pp. 152-159.
- UNESCO (2007), *L'environnement lettré au Mali*.
- Van Den Avenne Cécile, Mbodj-Pouye Aïssatou (2008). Comment les langues se mélangent-elles à l'écrit ? Pratiques actuelles de deux agriculteurs passés par une école bilingue (franco-bambara) au Mali. In: Brock-Utne B., Skattum I. *Language and Education in Africa*,. Symposium Books, pp. 301-312.

Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2ème année fondamentale

Zakaria NOUNTA

Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, MoDyCo

Résumé

Notre recherche fait référence au lien entre la conscience métaphonologique et l'apprentissage de la lecture dans les écoles bilingues songhay-français de l'enseignement primaire du Mali. Au regard de la littérature, il ressort, d'une part, que le bilinguisme, tout en développant les capacités métalinguistiques, facilite la compréhension du mécanisme de lecture, et que, d'autre part, la conscience métaphonologique des apprenants est déterminante dans le transfert des apprentissages en lecture, surtout, dans le cas où les systèmes graphiques des deux langues sont proches. Dans le cas du bilinguisme songhay-français, comment cette hypothèse se justifie-t-elle ? Afin d'analyser les relations entre la conscience métaphonologique des élèves et leur capacité d'apprentissage en lecture, l'étude s'appuie sur une leçon relevant du domaine Langues et Communication (LC). Elle porte sur la lecture d'une longue série de phonèmes et de mots monosyllabiques du songhay. A travers cette leçon, nous avons pu montrer que la conscience métaphonologique des élèves leur facilite l'apprentissage de la lecture.

Abstract

Our study refers to the link between metaphonological conscience and the learning of reading in the bilingual songhay-french schools of Primary Education in Mali. With regard to literature we notice on the one hand that bilingualism by developing the metalinguistic capacities allows the comprehension of the mechanism of reading, on the other hand the metaphonological conscience plays an important role in the transfer of apprenticeship in reading mainly in the case where the graphic systems of the two languages resemble to one another. In the case of songhay-french bilingualism we wonder how this hypothesis can be justified? In order to analyze the relationships between the metaphonological conscience of the pupils and their capacity of apprenticeship, the study focuses on a lesson as an example about the domain of language and communication (LC). This lesson is about reading a long list of phonemes and monosyllabic words of songhay. Through this lesson we notice that the metaphonological conscience of the pupils allows the learning of the reading.

Mots-clés: Conscience métaphonologique, phonème, syllabe, graphème, école bilingue

Keywords: metaphonological conscience, phonems, syllabus, graphems, bilingual school.

Introduction

Les enfants bilingues sont confrontés à au moins deux langues, ce qui leur permet de comparer et d'analyser précocement les aspects structurels des langues et leur donne, à ce niveau, un avantage certain sur les enfants monolingues. Plusieurs études soutiennent l'idée selon laquelle le bilinguisme contribue au développement de la conscience métalinguistique (Leopold : 1949; cité par Kanta et al.: 2006 : 53 ; Duverger Jean : 1998 : 38-39 ; Bialystok et al. :2005 : 27-44).

La conscience métaphonologique réfère à « la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert : 1990 : 29). Elle relève de la conscience métalinguistique, qui elle, concerne la réflexion sur le langage sous l'angle de l'expression et de la compréhension, et la manipulation de ses composantes comme la phonologie, la morphologie ou encore la syntaxe.

Dans leur étude, Schelstraete et al. (2006 : 60) ont établi un rapport entre les résultats des enfants entraînés à des tâches métaphonologiques et leurs performances en lecture et en écriture. Ils ont trouvé une relation d'enrichissements mutuels entre l'apprentissage du langage écrit et la métaphonologie. « L'enfant qui manipule correctement les phonèmes apprendra plus facilement à lire et à écrire, et lorsqu'il sera confronté au langage écrit, la manipulation des phonèmes lui sera de plus en plus aisée ». Subséquemment, les enfants ayant un trouble grave de l'apprentissage de la lecture présentent des défaillances du traitement phonologique. Les enfants dyslexiques et les mauvais lecteurs ayant un trouble du traitement phonologique ont des difficultés à accéder à l'apprentissage qui consiste à faire correspondre le graphème et le phonème. Le rôle que joue la conscience métaphonologique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a des corrélations avec le principe alphabétique. L'apprentissage des lettres étant un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes, la conscience phonémique permet alors en retour l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes. Dans ce cas, le lien entre la conscience métaphonologique et la lecture dans l'enseignement/apprentissage bilingue songhay-français s'explique par le fait que l'orthographe française est une orthographe alphabétique dont les caractères (graphèmes) représentent une unité sonore (phonèmes). Le système alphabétique vaut aussi pour

l'orthographe songhay dans la mesure où l'alphabet du songhay est copié sur le modèle de l'alphabet latin. Or, la maîtrise du principe alphabétique requiert l'acquisition du traitement phonémique autrement dit l'acquisition de deux compétences : connaître le nom des lettres et savoir découper la chaîne sonore en phonèmes.

La conscience métaphonologique favorise le transfert des apprentissages en lecture dans le cas où les systèmes graphiques des deux langues sont proches (Bialystok : 2005 cité par Kanta et al. : 2006 : 55).

Notre recherche s'intéresse au rapport entre la conscience métaphonologique des élèves des écoles bilingues songhay-français de l'enseignement primaire du Mali et leur pratique dans l'apprentissage de la lecture. Elle consiste à vérifier l'hypothèse selon laquelle la prise de conscience métaphonologique chez les élèves leur facilite l'apprentissage de la lecture.

Cette hypothèse se justifie-t-elle chez les élèves de deuxième année fondamentale des écoles bilingues songhay-français du Mali?

Y a-t-il un transfert des apprentissages suscité par les activités de conscience métaphonologique de la L1 vers la L2 ?

L'objectif de notre étude est de déterminer et d'analyser les activités d'une séquence de lecture qui participent à la prise de conscience métaphonologique dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves des écoles bilingues songhay-français.

1. Le contexte du système éducatif du Mali : l'approche curriculaire bilingue par compétences

Les grandes orientations de la politique éducative du Mali adopté par le gouvernement (la loi n° 99-046 du 28/12/99, portant loi d'orientation sur l'éducation) prescrivent l'Approche par les compétences (APC). Cette approche est une démarche globale et systémique dans les apprentissages. Elle privilégie le développement des compétences qui devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives.

A travers l'approche par compétence, le curriculum de l'enseignement fondamental s'ouvre aux apports des innovations pédagogiques en cours dans le pays, notamment, la pédagogie convergente, méthode active d'apprentissage des langues visant un bilinguisme fonctionnel (Maurer : 2005 : 132, Haidara : 2004 : 443), et qui a été expérimentée en 1994.

Onze langues locales maliennes sont enseignées à l'école simultanément au français à travers un curriculum bilingue selon les milieux sociolinguistiques. Ce sont : le bamanankan, le fulfuldé, le songhay, le tamasheq, le dogon, le soninké, le bomu (bobo), le syenara (sénoufo), le tyeyaxo (bozo), le mamara (minianka) et le khassonké.

Dans les classes de 1^{ère} année du primaire, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale. Le temps d'enseignement est subdivisé en deuxième année: 75% est consacré à l'enseignement en langue nationale et 25% au français. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse : 75% de l'horaire est réservé aux apprentissages du français (oral et écrit) et 25% à ceux de la langue nationale. En cinquième et sixième années, la répartition du volume horaire est équitable : 50% pour la langue nationale et 50% pour la langue seconde (français).

L'approche curriculaire bilingue par compétences de l'enseignement primaire du Mali développe trois types de compétences : les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les compétences d'expériences de vie. Les compétences disciplinaires sont liées aux domaines de formation. Ceux-ci sont au nombre de cinq : Langue et Communication (LC), Sciences Mathématiques et Technologie (SMT), Sciences Humaines (SH), Développement de la Personnalité (DP) et Arts. Les compétences transversales ou interdisciplinaires, quant à elles, relèvent de l'utilisation des savoirs dans une autre discipline que celle dans laquelle ils ont été acquis. Les compétences d'expérience de vie constituent celles permettant à la personne de se prendre en charge ou de faire des choix qui favorisent son bien-être.

L'éducation bilingue n'est pas généralisée au Mali (Noyau : 2011 : 186), où fonctionnent cependant des écoles dites « classiques » avec le français seul comme la langue d'enseignement.

2. La métaphonologie et les différents niveaux de développement de la conscience métaphonologique

La métaphonologie est la capacité à opérer une analyse phonologique du langage oral. Ce qui conduit l'enfant à repérer puis isoler mentalement les éléments de parole constituant un mot parlé. La capacité métaphonologique permet la prise de conscience de la structure que Gombert appelle « sub-lexicale (syllabes, unités intra-syllabiques, phonèmes) » de la parole.

A travers les activités métaphonologiques, l'élève est capable de faire une mise en correspondance de l'écrit avec l'oral. Ce qui requiert la connaissance de l'alphabet et une maîtrise métaphonologique de l'unité phonémique. Il doit faire correspondre graphème et phonème.

Selon Gombert (1990 : 29-58) la conscience métaphonologique est constituée d'habiletés plus intuitives à travers lesquelles l'enfant peut jouer avec les sons de la parole de manière implicite, autrement dit, il sait scander les rimes dans les comptines. Il a la capacité de regrouper ou de contraster des mots qui ont une fin ou un début semblables ou différents. La conscience métaphonologique comprend aussi les habiletés plus conscientes comme

fusionner et segmenter les mots en syllabes, segmenter en phonèmes, manipuler les phonèmes (retirer, ajouter...).

A 3 ans déjà, les enfants sont conscients que le discours oral est composé de mots.

Ils peuvent, dans des jeux vocaux, distinguer un son appartenant au langage d'un autre son, produire des rimes. Cependant, ces activités sont plus des manipulations d'objets sonores que des décompositions, elles n'exigent ni une attitude réflexive sur la composante métaphonologique, ni la conscience de manipuler des éléments de la chaîne parlée. L'enfant peut discriminer et contrôler de manière intuitive les composantes phonologiques de la langue avant même d'avoir 5 ans. Il est capable d'identifier des rimes ou de compter le nombre de syllabes dans un mot, sans avoir réellement conscience de l'existence des phonèmes. Vers 6-7 ans, il devient capable d'isoler mentalement les éléments de parole constituant un mot parlé et de se représenter le langage comme une séquence d'unités acoustiques discrètes.

3. Le Rôle de la conscience métaphonologique dans l'apprentissage de la lecture

La conscience métaphonologique concerne la prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème. Nous la définissons comme la capacité à distinguer, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. Elle n'est pas à confondre avec la méthode syllabique puisque ce n'est pas une méthode de lecture. Elle se différencie de la phonologie au sens strict qui est relative à l'étude des phonèmes et de leurs graphèmes.

L'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

De nombreuses recherches ont prouvé que les enfants ayant un trouble grave de l'apprentissage de la lecture présentent des défaillances du traitement phonologique. Les enfants dyslexiques et les mauvais lecteurs ayant un trouble du traitement phonologique ne peuvent accéder à l'apprentissage qui consiste à faire correspondre le graphème et le phonème (la correspondance entre le son et la lettre). Ainsi la conscience métaphonologique est importante dans l'apprentissage de la lecture (décodage) et de l'écriture.

Le rapport entre la conscience métaphonologique et la lecture dans l'enseignement/apprentissage bilingue songhay-français se justifie surtout par le fait que l'orthographe française et celle du songhay sont des orthographes alphabétiques où les caractères « graphèmes » représentent une unité sonore « phonèmes ». Or, la maîtrise du principe alphabétique requiert à l'élève l'acquisition du traitement phonémique, autrement dit l'acquisition de deux compétences : connaître le nom des lettres et savoir découper la chaîne sonore en phonèmes (exemple : MAL = M / A / L).

La conscience métaphonologique et le principe alphabétique s'enrichissent donc mutuellement puisque l'apprentissage des lettres est un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes et la conscience phonémique permet en retour l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes. C'est au fil du temps que l'élève progresse dans l'acquisition et la manipulation de la phonologie dans le langage oral. Au niveau I du primaire (1^{ère} année et 2^{ème} année), il est sensibilisé aux différents sons, à leur perception et à leur manipulation en L1 et en L2 ; aux niveaux II (3^{ème} année et 4^{ème} année) et III (5^{ème} année et 6^{ème} année), il s'approprie leur automatisation et leur conversion en graphème.

4. La conscience métaphonologique du bilingue

Le bilinguisme favorise le développement précoce des capacités en conscience métaphonologique. Cette conscience est un préalable au savoir-faire en lecture et contribue à la réussite de l'apprentissage de l'écrit dans un système d'écriture alphabétique.

Bruck & Genesee (1995) cités par Kanta et al. (2006 : 55) ont procédé à la comparaison des capacités en conscience phonologique d'un groupe monolingue d'enfants anglophones dans une école anglophone à celui d'un groupe bilingue d'enfants anglophones dans une école francophone. A travers leur étude longitudinale, ils ont testé les capacités métaphonologiques des enfants en fin de l'école maternelle et un an après en fin de première classe du primaire. Le résultat a été que, du point de vue des performances en conscience phonologique, les enfants bilingues ont de meilleurs résultats en classe maternelle que les enfants monolingues mais que cette différence n'a plus lieu d'être en première classe de primaire où s'exerce l'apprentissage de l'écrit. Les auteurs ont conclu qu'il y a des effets du bilinguisme et de l'apprentissage de l'écrit sur le développement précoce de la conscience phonologique.

Comeau et al. (1999) cité par Kanta et al. (2006 : 55) ont mis en relation les capacités de traitement phonologiques et les capacités de lecture de mots isolés. Les résultats de leurs analyses confirment que les compétences phonologiques en L1 et en L2 président les compétences en lecture en L1 et en L2.

D'autres recherches comme celles de Carlisle et al. (1999) citée par Kanta et al. (2006 : 55) prouvent les effets positifs des deux langues sur le développement de la conscience phonologique puisque l'acquisition d'un lexique en L1 et en L2 développe les capacités méta-discursives sur les mots. Lopez & Greenfield (2004) citée par Kanta et al. (2006 : 55) ont démontré le rapport très significatif entre les compétences en conscience phonologique en Anglais chez les enfants hispanophones et leurs compétences en conscience

phonologique en espagnol. Ce qui prouve qu'il y a bien transfert de compétences phonologiques.

Cependant l'étude de Bialystok et al. (2003) citée par Kanta et al. (2006 : 55) récuse ces certitudes. En étudiant des enfants anglophones monolingues, anglophones bilingues, (anglais-français), hispanophones bilingues (espagnol-anglais), sinophones bilingues (chinois-anglais), les auteurs ont démontré que les effets de L2 sur le développement de la conscience phonologique est valable uniquement dans le cas où les deux langues L1 et L2 sont proches. Ainsi chez les enfants chinois, les performances ne sont pas meilleures à celles des enfants monolingues. De ce fait, il y a transfert de compétences uniquement lorsque les structures phonologiques et lexicales des deux langues sont comparables.

En 2005, Bialystok et al. ont testé en lecture un groupe monolingue anglophone et trois groupes d'enfants bilingues : cantonais-anglais, hébreu-anglais, espagnol-anglais. Les auteurs ont prouvé que le bilinguisme, tout en facilitant la compréhension générale du mécanisme de lecture, développe des capacités métalinguistiques dans le cas où les deux langues auraient un système d'écriture comparable.

5. L'apprentissage de la lecture : les méthodes

Lire consiste à développer une jonction entre la vision des lettres et le codage des sons du langage. Ce qui entraîne l'apparition d'un code phonologique précis et conscient du langage oral. L'apprentissage de la lecture réfère donc au processus d'acquisition des mécanismes de décryptage du code de l'écriture. Il comprend plusieurs niveaux : l'apprentissage du code, la lecture d'un texte pour en saisir le sens et la lecture silencieuse. Dans notre article, nous nous attelons au premier niveau qui concerne l'apprentissage du code alphabétique et la prise de conscience par les élèves des structures du langage oral : les mots, les syllabes, les phonèmes.

Pour amener les élèves à l'appropriation de la lecture, les maîtres adoptent, selon leurs convictions, trois méthodes distinctes : la méthode synthétique, la méthode globale et la méthode mixte.

5.1. La méthode synthétique ou syllabique

La méthode synthétique fait appel à une instruction qui se fait par étape et qui va de la lettre au texte en passant par les syllabes, les mots isolés et les phrases. Chaque étape fait l'objet d'un long apprentissage. Cette méthode a plus de 2000 ans, on en trouve la trace chez les grecs et chez les romains. Selon les historiens, Hérode Atticus, un célèbre empereur romain, a élevé son enfant en compagnie de vingt-quatre jeunes esclaves dont chacun portait le nom d'une des vingt-quatre lettres. Après que son fils a appris toutes les lettres dans les deux sens, le pédagogue le faisait passer à l'étude des

syllabes : « on travaillait alors toutes les combinaisons, de la plus simple aux plus difficiles. Après « l'école de la syllabe », on passait aux mots. Les papyrus de l'antiquité montrent que l'on choisissait d'abord des séries de monosyllabes, puis des mots plus longs. » (Bellenger : 1980 : 61)

La méthode syllabique a tout de même un inconvénient : son apprentissage est éloigné de l'élève auquel il s'applique car il sert uniquement à déchiffrer à partir des lettres et des syllabes, ce qui n'a rien à voir avec le sens.

5.2. La méthode globale

La méthode globale s'appuie sur le sens, elle fait intervenir le réflexe immédiat de l'enfant qui lui fait reconnaître un mot sans qu'il ait à le découper ou à le reconstruire à partir des lettres et des syllabes. Nicolas Adam (1787) cité par Bellenger (1980 : 67) jette les bases de la méthode globale : « Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un habit, vous êtes-vous jamais avisé de montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc. ? Non, sans doute ; mais vous lui faites voir l'ensemble et vous lui dites : voilà un habit. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire ? » Les principes de cette méthode requièrent l'apprentissage par de mots familiers dont chacun est perçu comme un tout. La méthode globale nécessite l'usage permanent de supports et d'outils pédagogiques, l'exploitation des ressources du jeu pour mieux coller à la psychologie de l'enfant et l'engagement des enfants dans l'action.

5.3. La méthode mixte

La méthode mixte ou mitigée fait appel simultanément à l'analyse et à la synthèse. Ainsi, les élèves tout en apprenant un ensemble plus ou moins grand de mots afin de donner rapidement du sens à leur lecture, tirent parti du code à travers l'apprentissage de l'alphabet. Comme pour concilier les adeptes des méthodes synthétique et globale, Bellenger (1980 : 72) trouve qu'« à six ans, l'enfant a déjà l'expérience d'un effort de structuration des perceptions, mais il ne faut pas trop s'attendre de lui quand on l'oriente vers un déchiffrement abstrait sans signification concrète. » Les élèves peuvent tirer profit de chacune de ces trois méthodes.

6. Notre étude

6.1. Cadre méthodologique

Nos données sont celles que nous avons recueillies en octobre 2011 au Mali dans le cadre de notre projet plurinational soutenu par l'OIF et l'AUF intitulé : « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des

savoirs à travers l'école bilingue : un point de vue des élèves aux actions pédagogiques dans les activités de classe ».

Le terrain d'observation a été une école pratiquant un curriculum bilingue songhay-français au primaire. Notre étude a porté sur l'enregistrement vidéo (1h. 05mn. 17sec.) d'une séquence de Langues et Communication (LC) portant sur la lecture en classe de 2^{ème} année fondamentale. Il s'agit de la lecture par les élèves d'une longue série de phonèmes et de mots monosyllabiques du songhay, ce qui constitue un entraînement à la métaphonologie. Nous avons procédé à une transcription alignée avec les enregistrements son et vidéo grâce au logiciel CLAN (Computerized Language Analysis) avant de procéder à une analyse de contenu (Blanchet & Chardenet : 2011 : 84) des activités menées dans la séquence.

6.2. Présentation synthétique de la séquence

La séquence que nous analysons a porté sur une leçon de lecture en deuxième année fondamentale. Elle a été enregistrée dans une école publique de Gao appelée « école fondamentale de Gadèye B » qui est l'une des écoles expérimentales d'enseignement bilingue au Mali.

La classe compte un effectif pléthorique de 99 élèves : 60 garçons et 39 filles. Les tables bancs sont rangées de sorte que les élèves sont réunis en petits groupes et se font face.

Les élèves sont motivés, ils lisent avec enthousiasme et répondent aux questions posées par la maîtresse.

7. Déroulement de la séquence

7.1. Renforcement de l'apprentissage du code alphabétique

Le premier principe de l'enseignement de la lecture correspond à l'enseignement explicite du code alphabétique (Dehaene : 2011 : 68). Dans les écoles bilingues du Mali, la familiarisation avec les alphabets de la L1 et de la L2 commence déjà en première année de l'enseignement fondamental. Arrivés en deuxième année, les élèves sont capables non seulement de réciter les 27 lettres de l'alphabet du songhay et les 26 de celui du français, mais aussi, ils sont censés être capables de les écrire et de les lire. Mais pour maintenir la dynamique de l'apprentissage du code alphabétique entamée en première année, une partie du tableau en deuxième année est réservée, tout au long de l'année scolaire, à l'inscription du code alphabétique en L1 et en L2.



Cependant, aucune exploitation n'a été faite de cette partie du tableau au cours de la leçon. Les inscriptions des codes alphabétiques en français et en songhai ont été totalement ignorées tout au long de la séquence de cours, or, elles auraient pu constituer un merveilleux support pour faire des comparaisons systématiques entre les deux langues.

7.2. Lecture M/EE⁴⁴: Correspondance graphème-phonème

La M lit chaque série de lettres et de syllabes, les EE reprennent aussitôt après elle :

M: a a a

EE: a a a

M ne na na.

EE: ne na na.

M: e ne nee.

EE: e ne nee

M: o no na.

EE: o no na

Cette activité a duré une dizaine de minutes. Elle consiste à amener les EE à avoir les aptitudes leur permettant d'identifier les phonèmes et les syllabes, de les localiser et de les discriminer. A travers cette animation, les EE s'aperçoivent que les lettres s'assemblent de gauche à droite, et que leurs combinaisons transcrivent les sons du langage selon des règles simples de correspondance graphème-phonème. Ils apprennent, une par une, chacune des règles de correspondance graphème-phonème de l'ensemble des lettres, et des mots monosyllabiques inscrits sur un tableau à chevalet différent du tableau principal placé devant eux.

⁴⁴ M : Maîtresse, EE : Elèves.



Toutes les syllabes inscrites en face des lettres en guise d'illustration sont des mots monosyllabiques. Ces mots sont tous bien orthographiés et aucun d'eux n'est erroné. La proscription des mots erronés ou mal orthographiés est essentielle car l'enfant peut finir par mémoriser ces erreurs.

Toutefois, au cours de cette activité, les EE ne sont pas amenés à chercher le sens des mots qu'ils lisent. Ils n'ont donc pas conscience qu'ils lisent des mots de leur langue première.

7.3. Lecture E⁴⁵/EE : apprentissage des mots fréquents

Après la lecture M/EE, plusieurs EE ont été interrogés au tableau à tour de rôle pour reprendre la lecture à haute voix avec leurs condisciples comme dans cet exemple :

E: h ham hin

EE: h ham hin.

E: f fo fur.

EE: f fo fur.

⁴⁵ E : Elève

E: s sii se.

EE: s sii se.

E: s sii se

EE: i žii nda.

E: i žii nda.

E: w wa woo.

EE: w wa woo.

E: h ir har

EE: h ir har

Cette activité consiste à faire acquérir aux EE les compétences leur permettant d'identifier et de discrimination des lettres et des mots monosyllabiques. Ils se familiarisent du coup avec un vocabulaire constitué de mots faciles à retenir. La capacité de reconnaissance ou de rétention des mots usuels aide les EE à comprendre le sens du texte. Les mots inscrits au tableau sont les mots les plus fréquents dans les textes en songhay comme en témoigne le tableau ci-dessous dans lequel nous avons le sens de chacun d'eux en français hormis trois d'entre eux qui n'existent pas dans le dictionnaire «songay »⁴⁶-français (Haidara et al.: 2010).

3

Lettres songhay	Mots mono syllabiques	Sens en français	Mots mono syllabiques	Sens en français
A	A	il, elle	A	il, elle
N	Na	Aux. verbes, aux. du parfait des verbes transitifs	Na	Aux. verbes, aux. du parfait des verbes transitifs
E	Ne	Ici, par ici	Nee	Dire
O	No	Présentatif indiquant la précision ou le lieu	Na	Aux. verbes, aux. du parfait des verbes transitifs
G	Goo	Exister, être	Ne	Ici, par ici
Y	Ay	Je	Gay	Arrêter, empêcher
C	Cee	Appeler	Nga	Lui, son, sa, ses
K	Kaa	Venir	Koy	Partir
D	Do	Chez	Day	Puits, acheter
Y	Ga	Sur	Kay	Tisser, tresser
M	Moo	Paddy, œil, trou, page, face	Noo	Donner, faire cadeau

⁴⁶ Orthographe utilisée par les auteurs.

I	Dii	Prendre	Ngi	Eux, leur
K	Ko	Absent du dictionnaire	Kon	Vide
B	Bii	Noir, ombre, âme, parapluie, filer, nouer faire une corde	Bay	Avoir l'habitude, savoir, connaître
R	Ra	Dans	Ga	Auxiliaire verbe présent ou futur, sur
H	Ham	Viande, poisson	Hin	Pouvoir
F	Foo	Un, saluer	Fur	Insecte, tontine, cotisation
S	Sii	Ne pas être, ne pas exister, race, espèce, essayer	Se	A cause de, pour, en faveur de
I	Zii	Donner un coup de pied, repousser	Nda	Avec, et, si
W	Wa	Vous	Woo	Ce, cette, celui, celle, celui-ci, celui-là
H	Ir	Nous	Kar	Frapper
U	Duu	Se faner	Goy	Travail, mauvais sort, travailler
T	Ti	Copule, être	Wey	Ceux-ci, celles-ci
W	Woy	Femme	Kul	Tout
N	Naa	Manger	Kan	Tomber, qui, quand
ɲ	ɲaa	Mère	May	Posséder, qui
N	Woo	Ce, cette, celui, celle	Tee	Faire
J	Jii	Beurre, s'occuper de	Kan	Etre agréable, doux, bon
G	Ga	Auxiliaire verbe présent ou futur	Say	Disperser, éparpiller,
Z	Zee	Jurer, prêter serment	Zab	Puiser, diminuer, verser
P	Pat	Entièrement	Ben	Etre fini, finir
L	Lee	Absent du dictionnaire	Foo	Un
S	Suu	Chou	Dam	Mettre, pondre, chier
Z	Zee	Jurer, prêter serment	Baa	Aimer, désirer, mieux
Y	Yee	Revenir	Dan	Jurer, prêter

				serment
Z	Zoo	Absent du dictionnaire	Zur	Courir

Il arrive que l'E qui lit au tableau se trompe comme dans ce cas :

E: *s sii se.*

EE: *s sii se.*

E: *s sii se*

EE: *i žii nda.*

E: *i žii nda.*

Les autres EE, comme dans cet exemple, le corrigent systématiquement. Ainsi l'E interrogé au tableau lit « s sii se » au lieu de « i žii nda ». Convaincus qu'il est en erreur, ces condisciples lisent « i žii nda » et non « s sii se ». Si les EE n'arrivent pas à s'apercevoir qu'il y a une erreur dans la lecture, dans ce cas, c'est la M qui intervient. En voici un exemple :

E: *se sii see.*

EE: *se sii see*

M : *ž žee žab*

EE: *ž žee žab*

La correction systématique faite par la M est primordiale car elle permet à l'E de ne pas persister dans l'erreur. Mais il est important qu'elle s'attarde un peu plus sur les cas d'erreurs en insistant sur la prononciation des lettres qui créent la confusion chez les EE.

7.4. Discrimination des lettres en miroir

La M intervient généralement dans certains cas où les EE sont confrontés à des lettres en miroir. Dans l'exemple qui suit l'E qui lit au tableau et les autres qui répètent après lui confondent « ɲ » et « ŋ ».

E: *ɲ ɲaa may*

EE: *ɲ ɲaa may*

M: *ŋ ŋaa kaŋ*

E: *ŋ ŋaa kaŋ*

EE: *ŋ ŋaa kaŋ*

E: *ɲ ɲaa may*

Ici, on remarque que les EE, en confondant [kaŋ] et [may] qui suivent les syllabes [ɲaa] et [ɲaa], n'arrivent certainement pas à distinguer les deux graphèmes [ɲ] et [ŋ].

La M en corrigeant, leur apprend à « briser cette symétrie », en leur montrant que les lettres en miroir sont distinctes, qu'elles se prononcent différemment. Cependant, il y a une absence de l'usage du geste qui est essentiel pour lever l'ambiguïté de l'orientation des lettres. Les exercices de tracé de lettres avec le doigt améliorent considérablement l'apprentissage de la lecture car ils permettent aux EE de discriminer plus facilement les lettres en miroir.

7.5. Combinaison des lettres ou des graphèmes

Après cette première étape qui a consisté à lire, la M va demander aux élèves d'identifier « *k ko kon.* ». Plusieurs élèves vont se livrer à l'exercice avec succès. La lettre *K* va ensuite être isolée, écrite quelque part au tableau. La M fait prononcer le son [k] par de nombreux EE. S'en suit une phase de combinaisons de sons : la M associe les différentes voyelles au son [k]. Elle fait lire avec succès encore une fois chacun des sons par les EE.

M: k nda ay na a dan aga amma tee macin?

« si j'ajoute a à k ça devient quoi? »

EE: ka

M: haŋ@i

EE: ka

M: ay na a wo ka ay na i dan aga amma tee?

« j'ai changé le a en i ça devient? »

EE: ki.

M: amma tee?

« ça devient? »

EE: ki.

La M introduit le graphème [k] dans de multiples combinaisons, en montrant comment la même consonne, combinée à différentes voyelles, en modifie la prononciation.

En revanche, cette activité de combinaisons des lettres ne s'est pas étendue sur le mot. Les EE auraient pu se servir des lettres pour identifier un mot ou pour en créer. Ce qui les amènerait à se rendre compte qu'il existe une relation entre le mot oral et le mot écrit et que cette relation s'établit par des unités inférieures au mot, c'est-à-dire des phonèmes assemblés en syllabes.

7.6. Distinction entre le nom et le son des lettres

Après cet exercice, la M apprend aux EE à faire correspondre la lettre *K* au phonème /k/.

M: nga sawto?

« C'est le son? »

EE k

M: maño tii?

« c'est la lettre »

EE: k.

M: k maño tii?

« c'est la lettre? »

EE : k

M : nga sawto ?

« c'est le son? »

EE: k.

Convaincue que la connaissance du nom conventionnel des lettres (a, b, c, d, etc.) peut toutefois gêner l'enfant quand il commence à lire, la M, à travers cette activité, amène les EE à distinguer clairement le nom de la lettre k du son[k].

Cependant, distinguer le nom et le son des lettres est plus important à faire pour le français que pour le songhay puisqu'en songhay la concordance entre le nom et le son des lettres est plus régulière qu'en français. Toutes les consonnes en songhay sont épelées comme si elles étaient suivies de la voyelle [O]. En français les consonnes de l'alphabet sont épelées en y associant différentes voyelles selon le cas. Par exemple, b, c, d, g, p, t, v sont suivis de <e> et f, l, m, n, r, s sont précédés de <e> Dans cette activité, une comparaison entre L1 et L2 était nécessaire.

7.7. Apprentissage actif associant lecture et écriture

A la suite de cette activité, la M demande aux EE d'écrire sur leurs ardoises la lettre K, puis K suivie de O. Après, elle écrit un mot commençant par K au tableau : *kon*. Elle interroge les EE sur le sens du mot avant de leur demander d'employer le mot dans une phrase. Plusieurs élèves vont y parvenir. Parmi eux, deux d'entre eux seront interrogés au tableau pour écrire leurs phrases. Les autres EE ont reproduit ces phrases dans leurs cahiers.

Mais l'association de la lecture avec l'écriture est une activité qui requiert des outils, des objets et des instruments qui favorisent le jeu entre EE. Force est de reconnaître que les EE ne disposent aucunement de ces moyens en classe.

7.8. Activité de recherche de mots contenant le son [k]

Passé l'exercice d'écriture, la M va demander aux EE de réfléchir pour trouver des mots contenant le son [k] :

M: *may no maa ay noo kaliima yan kan k goo ira?*

« qui va me donner des mots contenant la lettre k »

EE: *madame agay.*

« *moi madame* »

E: *kani.*

Plusieurs EE parviendront à donner un mot contenant réellement le son [K]. Toutefois certains EE ne trouveront pas le mot adéquat, la M fait en sorte qu'ils soient corrigés par leurs pairs comme c'est le cas dans cet exemple :

E: *arduwaz.*

« *ardoise* »

MTR: *arduwaz k goo ara?*

« *il y a un k dans le mot ardoise ?* »

EE: *kala!*

«*non*»

Dans cette activité, les mots touchant directement à la sensibilité des EE, comme leurs prénoms par exemple, pouvaient être un objet d'étude. Les EE auraient pu retrouver des prénoms contenant la lettre K.

7.9. Reconnaissance de la lettre K

Après cette autre activité, la M interroge de nouveau certains EE pour une relecture de toutes les séries de phonèmes et de mots monosyllabiques écrits au tableau. A la suite de cela, elle termine la séquence de cours en demandant aux EE d'encercler tous les « K » qu'ils aperçoivent au tableau. La plupart des élèves interrogés ont pu reconnaître les « K » avec brio mais quelques rares d'entre eux ont confondu le « K » et le « H » qui sont deux lettres en miroir. C'est le cas dans cet exemple :

M: *a boori?*

« *c'est bien* »

EE: *kala!*

« *non* »

M: *ah!@i*

EE: *kala!*

M: *macin no iga nee harfo se kan ana koli?*

« *c'est quel mot que tu as encerclé* »

*EE: *h.*

M: *macin?*

« *quoi ?* »

EE: *h*

Dans cette activité, la distinction entre les lettres k et h, deux lettres en miroir difficilement discriminables surtout dans un manuscrit, devait faire l'objet de plusieurs exercices.

8. La conscience métaphonologique et l'apprentissage de la lecture dans la séquence

Dans cette séquence, les activités métaphonologiques se manifestent en grande partie à travers l'apprentissage du code alphabétique songhay à l'oral et à l'écrit. Or la maîtrise métaphonologique revêt une importance primordiale au début de l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique.

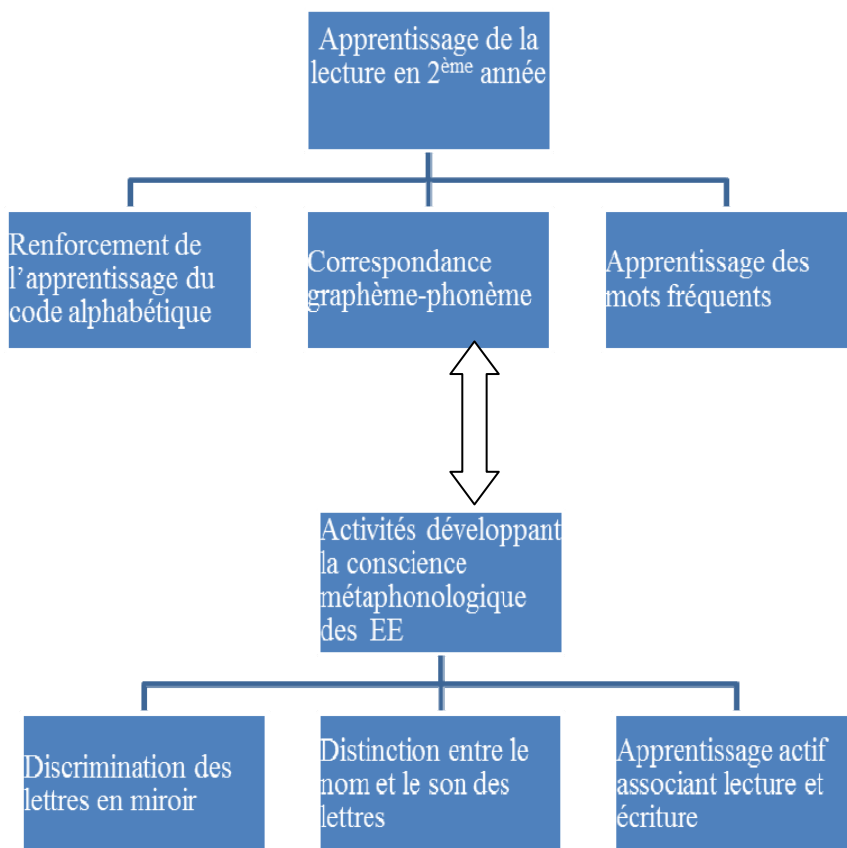
Les liens entre l'apprentissage de la lecture et la possibilité d'effectuer avec succès diverses tâches métalinguistiques de manipulation de certains aspects phonologiques du langage oral sont prouvés par plusieurs travaux (Gombert : 1990 ; Gombert & Colé : 2000 ; Shankweiler : 1992 ; Morais et al.:1987). Ainsi, autant le contact avec l'écrit provoque l'apparition des capacités métaphonologiques, autant les capacités métaphonologiques facilitent l'apprentissage de la lecture.

L'activité de lecture suppose alors une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral comme la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique.

Plusieurs activités de la séquence, notamment l'activité de correspondance graphème-phonème, permettent donc aux EE de lire des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant.

La méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par la M correspond à la méthode mixte qui fait appel simultanément à la méthode globale et à la méthode syllabique. A partir de l'inscription au tableau des mots monosyllabiques familiers lus à haute voix, les EE développent une procédure de reconnaissance et d'accès direct au mot suivant sa représentation visuelle en mémoire. Ce qui relève de la méthode globale d'apprentissage de la lecture. Les activités liées à la mise en correspondance de l'écrit avec l'oral relèvent, quant à elles, de la méthode synthétique ou syllabique car ces activités nécessitent la connaissance de l'alphabet, une maîtrise métaphonologique de l'unité phonémique et une mise en relation de ces deux types de connaissance.

La figure ci-dessous représente la relation entre l'apprentissage de la lecture et la conscience métaphonologique telle que nous l'avons perçue à travers l'analyse de la séquence.



L'apprentissage de la lecture en 2^{ème} année qui s'effectue par le truchement du renforcement de l'apprentissage du code alphabétique, de la correspondance graphème-phonème, et de l'apprentissage des mots fréquents, favorise le développement de la conscience métaphonologique des EE qui, de son côté, se manifeste dans la séquence par les activités de discrimination des lettres en miroir, de distinction entre le nom et le son des lettres et d'apprentissage actif associant lecture et écriture. Cependant, plusieurs autres activités d'apprentissage de la lecture, absentes de cette séquence, sont susceptibles de renforcer davantage la conscience métaphonologique des EE. Ainsi, amener les EE à chercher du sens leur permet de prendre conscience de la signification des mots qu'ils lisent. Ce qui pourrait les conduire à découper les mots en unités plus petites et à procéder aux correspondances lettres-sons. Les mots affectifs, comme les prénoms des EE ou ceux de leurs parents, peuvent être enseignés. Cela rendrait le cours plus attractif aux yeux des EE. Outre ces insuffisances, les EE manquent cruellement d'objets et d'outils leur permettant de jouer entre

eux avec les lettres, de résoudre des problèmes de décodage ou de recodage des mots et de faire des démonstrations avec les lettres.

9. La conscience métaphonologique et le transfert des apprentissages de L1 vers L2

Le transfert des apprentissages consiste à construire les savoirs enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait, de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1 (Noyau : 2014). Dès lors que deux langues sont en présence, chacune d'elle peut servir à interpréter l'autre. L'incorporation en L2 des deux systèmes linguistiques donnera forcément lieu à un transfert analogique qui peut être positif ou négatif dans le processus d'apprentissage. « Ces transferts vont donner en particulier naissance à des relations bi-univoques entre les deux systèmes, relations qui ne seront pas toujours adéquates aux réels linguistiques, mais qui viendront alimenter les représentations métalinguistiques des sujets sur la langue 2 » (Trévisse, 1996 : 26). En fonction du degré de distance des EE, leurs conduites linguistiques peuvent donc être assimilatrices ou contrastives. Mais suivant les cas, les EE auront forcément des représentations sur les deux langues. Celles-ci peuvent être un tremplin l'une pour l'autre ou, au contraire, un handicap.

Le songhay et le français sont deux langues alphabétiques qui s'inspirent de l'alphabet latin. Le songhay compte vingt-sept lettres alors que le français en compte vingt-six. Trois lettres : q, v et x du français n'existent pas dans l'alphabet songhay. De même, quatre lettres songhay η, j, š et ž. ne sont pas représentées dans l'alphabet français. Les deux langues se partagent vingt-trois lettres dont cinq (c, e, g, j et u) qui ne se prononcent pas toujours de la même façon dans les combinaisons avec les autres lettres. Par exemple, la graphie du mot « cage » qui se prononce en français [kaʒ], se prononce en songhay [cage]. Le mot songhay « hugey » (maisons) dont la prononciation est [hugej] se prononce en français [hygej]. Malgré quelques différences, on constate qu'il y a tout de même une grande similitude entre les deux alphabets. Dans ce cas, l'apprentissage du code de l'écriture du songhay conduira forcément à un transfert analogique en français. Ce que l'élève aura appris en songhay en termes de correspondance graphème-phonème, de discrimination des lettres en miroir et d'écriture, lui permettra forcément d'apprendre plus facilement le code de l'écriture du français. Mais pour que le songhay devienne réellement une langue tremplin pour le français, il faut que le transfert des apprentissages soit positif. Pour ce faire, il est important que les EE soient conscients des ressemblances et des dissemblances des codes alphabétiques de la L1 et de la L2. A ce niveau, les comparaisons systématiques entre les deux langues demeurent indispensables. Les conduites linguistiques des élèves étant assimilatrices, l'apprentissage de

l'écriture du français se fera plus facilement à partir du moment où les EE auront appris non seulement à lire et à écrire en songhay, mais aussi à prendre conscience des différents écueils liés à la distinction des codes alphabétiques de la L1 et de la L2.

Conclusion

Dans cette séquence, les activités métaphonologiques liées à l'apprentissage de la lecture se manifestent à travers l'apprentissage du code alphabétique. Les élèves s'exercent à l'identification des lettres et des syllabes, à la combinaison des voyelles et des consonnes et à la lecture des sons isolés. Cette leçon de lecture fait appel à un apprentissage actif associant lecture et écriture. A travers cette variété d'activités dont l'intérêt a consisté à développer la conscience métaphonologique des élèves, nous avons constaté qu'il y a eu une relation d'enrichissements mutuels dans les apprentissages entre les deux langues L1 et L2 d'autant plus que le songhay et le français ont à peu près les mêmes systèmes graphiques puisque l'alphabet du songhay et du français s'inspirent tous de l'alphabet latin. Les apprentissages liés au développement métaphonologique des EE sont donc transférables d'une langue à l'autre. Mais ce transfert peut être négatif si les apprentissages des EE en L1 ne sont pas méthodiquement comparés à ceux de la L2.

Références bibliographiques

- Bellenger Lionel (1980). *Les méthodes de lecture*. Paris: PUF, coll. Que sais-je ?
- Bialystok Ellen, Luk Gigi & Kwan Ernest (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), p. 43-61.
- Blanchet Philippe & Chardenet Patrick (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Bruck Maggie, & Genesee Fred (1995). Phonological awareness in young second language children. *Journal of Child Language*, 22, p.307-324.
- Dehaene Stanislas (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Duverger Jean (1998). On apprend mieux à lire avec deux langues. *Les Actes de Lecture*, 63, p.38-39.
- Gombert Jean-Emile & Colé Pascale (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In : M. Kail & M. Fayol (Eds.). *L'acquisition du Langage, 2 Le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris: PUF, p.117-150.
- Gombert Jean-Emile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Haidara Youssouf, Maïga Youssouf, Maïga Mahamadou (2010). *Dictionnaire songhay-français*. Bamako: OIF.

- Haidara Youssouf (2004). Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires. In : AUF (ed.) : *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou 31 mai-1er juin 2004. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 439-463.
- Kanta Tina, Blanca Emmanuel & Rey Véronique (2006). La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. *Skholê*, hors-série 1, p. 53-58.
- Leopold Werner (1949). *Speech development of a bilingual child*. New York: Academic Press.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Mali (1999). Loi n° 99-046 du 28/12/99 portant loi d'orientation sur l'éducation.
- Maurer Bruno (2005). Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques. In : G. Chevalier (ed.), *Les actions sur les langues*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, coll. 'Actualité Scientifique', p. 127-138.
- Morais José (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Morais José, Alegria Jesus, Content Alain (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, p.415-438
- Noyau Colette (2014, sous presse). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. In : ELAN (École et langues nationales en Afrique), dir. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau Colette (2011). Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? In : K. Vold Lexander, Ch. Lyche & A. Moseng Knutsen. (eds), *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*. Oslo : Novus / The institute for comparative research in human culture, pp.185-194.
- Schelstraete Marie-Anne, Content Anne & Reybroeck Marie Van (2006). L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Langage & Pratiques*, 38, p. 58-67.
- Shankweiler Donald & Lundquist Eric (1992). On the relations between learning to spell and learning to read. In: R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. North-Holland : Elsevier Science Publishers, p.179-192.

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 »

Postface : de la recherche de terrain au renforcement de la formation des enseignants des classes bilingues

Colette NOYAU

Pendant les quatre années de vie de ce projet (2011-2014), nous nous sommes consacrés d'abord à élaborer des démarches et à mettre entre les mains de tous les membres du projet des outils technologiques permettant de travailler sur des échantillons enregistrés des activités de classe, ces activités constituant notre objet principal d'investigation, avec une phase initiale de formation de tous aux outils numériques d'enregistrement et d'exploitation, dans la perspective théorique tracée.

Nous avons mené des enquêtes sur le terrain dans des classes bilingues des zones linguistiques retenues pour le projet – deux par pays, les équipes par langue ont séjourné une semaine par an les deux premières années dans les écoles, y sont parfois retournées la troisième année pour des compléments d'enquête ou de collecte de données. Ces données ont été exploitées à divers niveaux :

a) elles ont été inventoriées soigneusement à chaque étape, car un projet comme le nôtre suscite des données multimédia abondantes qu'il faut ordonner et identifier si on ne veut pas se retrouver face à des masses ingérables : enregistrements vidéo, enregistrements sonores parallèles ou complémentaires (comme les entretiens sonores rétrospectifs avec les enseignants ou les directeurs), photos de classe (maîtres et élèves en action, environnement lettré des classes, traces des activités d'apprentissage et des planifications de la classe, etc.), recueil de documents complémentaires faisant écho aux observations (feuilles d'exercice des élèves par exemple), tout cela a demandé de codifier et normaliser les matériaux eux-mêmes ainsi que leurs dénominations, pour permettre une utilisation collective transversale sans confusion possible au sein d'un ensemble d'équipes travaillant de façon concertée ;

b) elles ont été décrites et transcrites, avec des principes de codification (ceux du système CLAN) permettant de travailler à tout moment en alignant le texte sur le son ou la vidéo, de retrouver ainsi un passage à revoir ou écouter de plus près à partir de la transcription, ou de revoir/modifier la transcription avec la vidéo à l'écran, et finalement, de présenter au public des vidéos comportant la transcription des propos tenus en sous-titres, atout précieux pour des données en contexte 'naturel' comme celles-là, issues d'environnements sonores pas toujours parfaits, et chacun parlant avec ses particularités d'apprenant ou d'enseignant bilingue — or il était essentiel de ménager l'accès à ces données à des chercheurs ou pédagogues émanant d'autres contextes linguistiques que ceux des écoles ciblées, d'abord au sein du projet en mutualisant l'accès aux données, puis à l'issue du projet, en ouvrant l'accès à des publics plus larges selon le souhait des institutions soutenant le projet.

Nous avons effectué des analyses de données, à partir de ces matériaux, pour mettre en lumière les pratiques ordinaires d'apprentissage et d'enseignement et leur logique interne, à divers paliers scolaires et pour divers domaines d'enseignement, pour en tirer des tendances qui ne soient pas limitées à un enseignant, une école, ni un pays, pour relever les pratiques favorables aux apprentissages à encourager et diffuser, ainsi que les difficultés rencontrées et les réflexions à apporter pour les surmonter, de façon à mieux outiller les maîtres des classes bilingues pour mener les élèves vers la réussite des apprentissages.

Et après ? Quelles généralisations tirer de ces analyses, et quelles implications, pour aider les systèmes éducatifs qui promeuvent le développement de l'éducation primaire bilingue à faire leur profit des constatations et des idées qui en sont sorties ?

Nous avons analysé ce qui se passe en classe comme un milieu écologique pour les apprentissages langagiers et ceux des domaines de savoir par les élèves, en nous saisissant du caractère multimédia de nos matériaux et des caractéristiques sémiotiques des matériaux principaux, les prises de vue vidéo (Sautot, 2008).

Nous avons travaillé en tenant compte des contextes culturels, matériels, institutionnels dans lesquels nos classes-témoins sont plongées, dans la perspective de la contextualisation didactique, avec la conviction que partir du terrain ce n'est pas y rechercher des traces de modèles venus d'en haut ou de loin, mais reconstruire, à partir des pratiques observées, la logique des processus d'apprentissage tels qu'ils se présentent dans un contexte donné, tels que se les représentent et les vivent les acteurs de la classe, maîtres et surtout élèves, pour ensuite les mettre en relation avec les acquis de la

recherche pluridisciplinaire éducative sur les apprentissages, en les articulant avec les paramètres spécifiques du contexte (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Blanchet, Moore, Asselah-Rahal, 2009 ; Anciaux, Forissier & Prudent, 2013).

Nous nous fondons aussi sur les approches didactiques et ethnographiques de l'analyse de classe : Sautot (2008), LIDIL 49 (2014) 'L'analyse des données didactiques', celles de la recherche CECA (Carette, Carton et Vlad, 2011 ; Moore et Sabatier, 2012). Il s'agit en effet d'articuler les trois composantes du triangle didactique telles qu'elles interagissent dans les situations d'apprentissage en classe pour reconstruire la logique des actions finalisées des maîtres et des élèves dans leur contexte, au plus près des situations observées.

L'un des atouts principaux de l'enseignement bilingue est de pouvoir partir de savoirs que l'enfant possède déjà pour s'y appuyer, donnant confiance à l'enfant parce qu'il sait déjà quelque chose et que l'école ne néglige pas ce qu'il sait, en ménageant des transferts d'apprentissage et en organisant des transferts de connaissances (Noyau 2014).

Le défi de l'enseignement bilingue partant des langues du milieu subsahariennes, c'est à la fois que ces langues ne sont pas toujours suffisamment outillées pour conduire à la littéracie visée par l'école, que la littéracie sociétale dans ces langues est encore à développer (de façon spécifique pour chacune selon son statut actuel), et que les maîtres ne sont pas toujours formés à cet enseignement bilingue, et donc tendent à répliquer ce qu'ils savent parce que leurs représentations de l'enseignement et de la classe proviennent de leur expérience antérieure d'élèves : il ont été enseignés ainsi, dans l'école postcoloniale avec comme seul médium d'enseignement le français. Tout système éducatif constitue une stratification historique de représentations et de pratiques sur laquelle les nouvelles pratiques correspondant à de nouveaux buts et de nouvelles priorités ont à prendre racine ... Les systèmes éducatifs qui souhaitent promouvoir l'éducation bilingue ont à prendre le plus grand soin de la formation et de l'accompagnement de leurs maîtres, pour les conduire à évoluer sans les dépouiller de leurs acquis antérieurs et de leur expérience pédagogique, en les amenant à remanier leur croyances et leurs représentations des buts et des moyens de favoriser les apprentissages chez leurs élèves. Les travaux des didacticiens de l'Initiative-ELAN (Elan, 2014) ouvrent des voies pour ce faire.

Relevons ici quelques-unes des conclusions présentées dans les articles rassemblés, qui renvoient aux conditions favorables pour que transfert il y ait et que l'éducation bilingue développe tous ses avantages :

- encourager les maîtres à diversifier leurs positions dans les interactions de classe, à pratiquer des questions ouvertes à traitement par la réflexion, à ménager plus d'occasions pour l'action des élèves, et à leur laisser du temps de réflexion, pour permettre aux enfants d'être davantage à l'initiative dans la construction et la mobilisation des connaissances (Lingani, Noyau) ;
- favoriser les activités d'apprentissage recourant au jeu et à l'action (Nounta) ;
- donner davantage de temps aux activités d'écriture (et pas seulement de copie) dans tous les domaines d'apprentissage, pour contribuer à la maîtrise de la lecture et renforcer la littéracie, et permettre l'appropriation de l'écrit pour le sens, comme outil d'expression (Cissé, Nounta) ;
- relier les deux langues en présence dans les classes bilingues, en rendant féconde leur co-présence, en faveur d'une éducation au bilinguisme, tant il est vrai que le bilinguisme confère des possibilités accrues de parler du monde de façon différenciée pour penser de façon différenciée (Diallo, Guiré, Noyau) ;
- organiser un apprentissage réfléchi du vocabulaire, qui fasse jouer la construction des mots complexes, les familles de mots et les champs lexicaux, car les connaissances de type 'académique' (cf. Nikiéma) demandent des vocables précis (Keita), notamment dans le domaine des verbes, indispensable à des connaissances centrées sur les processus, les dynamiques et les actions et non les seules nomenclatures (Noyau), et en contexte bilingue le souci de s'exprimer avec précision peut être travaillé d'abord dans la L1, au bénéfice de son déploiement fonctionnel ;
- favoriser les reformulations des contenus, au bénéfice de la construction de connaissances qui ne restent pas purement verbales, mais qui soient bâties sur des représentations multimodales (plurisensorielles, d'action), car le développement du vocabulaire bénéficie de la capacité à reformuler les notions en L1, en L2 et entre L1 et L2, les élèves doivent donc être encouragés à formuler de diverses façons les notions et à pouvoir le faire entre les langues (Idrissa Maiga, Noyau, Younssa) ;
- former les maîtres sur la connaissance explicite de leur L1 et la terminologie en L1 pour en parler en classe, de façon à amener les élèves à la comparer avec le français en partant de la L1 et à favoriser des démarches comparatives fondées sur le déjà-là (Idrissa Maiga, Nikiéma, Nounta).

Tous ces points devraient pouvoir être concrétisés dans des manuels revus et des supports d'apprentissage complémentaires, et exercés de façon réflexive dans les formations initiale et continue des enseignants.

Ce que nous voulons, c'est pouvoir contribuer à renforcer le conscience chez tous, maîtres, élèves, familles, du bi-plurilinguisme comme un atout éducatif et sociétal. Nous avons relevé des difficultés récurrentes à bâtir des situations réellement favorables aux apprentissages. Nous avons aussi identifié des pratiques positives, qui méritent d'être inventoriées, mises en lumière, et diffusées, et qui peuvent constituer des matériaux sur lesquels fonder une approche réflexive (Pallascio & Lafortune 2002, Coail & Gourdet 2008) dans les formations des maîtres et des encadreurs pédagogiques des classes bilingues — et même des classes du primaire tout court, tant il est vrai qu'en contexte multilingue, même dans les écoles où la seule langue d'enseignement est le français on doit tenir compte du plurilinguisme de chacun dans la classe.

Pour poursuivre dans ce sens, nous prévoyons comme prochaine étape de nos travaux une plaquette accompagnée d'un DVD de supports vidéo destinés aux maîtres et aux cadres de terrain pour la formation continue et initiale des enseignants bilingues, qui sera élaborée en 2015, dans la lignée de Noyau (2009, 2011), à partir d'une sélection de passages pertinents pour une approche réflexive des pratiques de classe (Pallascio & Lafortune 2002 ; Perrenoud 2001) puisés dans les leçons enregistrées en vidéo dans les trois pays.

Références bibliographiques

- Anciaux Frédéric, Forissier Thomas & Prudent Lambert-Félix (2013), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan, 'cognition & formation'.
- Blanchet Philippe & Chardenet Patrick, eds. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet Philippe, Moore Danielle & Asselah-Rahal Safia, eds. (2009), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Carette Emmanuelle, Carton Francis & Vlad Monica, eds. (2011), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Coail Erven & Gourdet Patrice, eds. (2008), 'Savoirs d'action et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants'. *Diptyque* 14, Presses Universitaires de Namur (Belgique).
- ELAN, ed. (2014), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

- LIDIL n° 49 (2014), 'L'analyse des données didactiques. Sélection, synthèse, description, interprétation' (X & Y, eds.).
- Moore Danièle & Sabatier Cécile (2012), *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada*. Grenoble : PUG.
- Moore Danièle, ed. (2003), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 'CRÉDIF-essais'.
- Noyau Colette (2009), « *De la L1 à la L2 : séquences de classe* », DVD, OIF / COMETE Univ. Paris Ouest. < 9 montages chapitrés de 10 mn. >
- Noyau Colette (2011), Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. in : *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (Th Karsenti, R.-Ph. Garry, B. Ngoy-Fiama & F. Baudot, eds.), Montréal : AUF / RIFEFF, pp. 183-192. < L'ouvrage complet est téléchargeable à l'URL : http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_3.pdf >
- Pallascio Richard & Lafortune Louise, eds. (2002), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Sautot Jean-Pierre, ed. (2008), *Le film de classe. Étude sémiotique et enjeux didactiques*. Limoges : Lambert-Lucas.

Comité scientifique

Directeur de publication : Pr Samba TRAORE, Vice-recteur de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Courriel : revuera@ml.refer.org

Coordinateur du comité scientifique et du comité de rédaction

Dr. N'do Cissé, Assistant, DER sciences du langage, FLSL, Bamako, Mali.

Email : revuera@ml.refer.org

Sous – comité Sociologie – Anthropologie - Philosophie

- Jean-Loup Amselle, Directeur de recherches, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France
- Shaka Bagayoko ; professeur, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) Bamako
- Bréhima Bérédogo, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Sory Camara, professeur, Université Bordeaux II, France
- Soli Koné, professeur, FSHSE, Bamako, Mali
- Tal Tamari, chercheur CNRS, Paris, France

Sous – comité Philosophie

- Issa N'diaye, professeur FSHSE, Bamako, Mali
- Etelvina Lopez Nunes, FSHSE, Bamako, Mali
- Nabé Vincent Coulibaly, Coopération Suisse, DDD, Bamako, Mali
- Ramatoullaye Diagne Beng, professeur, UCAD, Dakar, Sénégal

Sous – comité Psychologie – Sciences de l'éducation

- Nambala Kanté, Maître de conférences, Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali
- Abdoulaye Baba Diallo, Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- Atimé Agnou, Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali
- Ahmadou Abdoulaye Dicko, Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali

Sous – comité Histoire – Archéologie

- Drissa Diakité, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako
- Seydou Camara, Directeur de recherches, Institut des Sciences Humaines (ISH), Bamako, Mali
- Doulaye Konaté, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako, Mali
- Pierre Boileau, professeur, Université Paris I, Centre d'Etudes Africaines, France
- Eric Huyscom, professeur Université de Genève, Suisse
- Issa Saibou, Maître de conférences, université de N'gaoundéré, Cameroun

Sous – comité Géographie – Démographie

- Ibrahim Songoré, Directeur de recherches, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
- Oumar Boubou Ba, professeur, Ecole Normale Supérieure, Bamako, Mali
- Famaghan-Oulé Konaté, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako, Mali
- Samba Diallo, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako, Mali
- Professeur Oumar Diop, Université Gaston Berger, Sénégal

Sous – comité Littérature

- Mamadou Bani Diallo, Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- N'Tji Idriss Mariko, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Abdramane Touré, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Bernard Mouralis, professeur Université Lille III, France

Sous – comité Linguistique - Langues

- Bougoutié Coulibaly, Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- Ingse Skatum, professeur Université d'Oslo, Norvège
- Adama Ouane, Directeur de Recherche, Unesco
- Salif Berthé, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Mawéja Mbaya, professeur UGB, Sénégal
- Abou Napon, professeur, Université de Ouagadougou, Burkina Faso
- Emile Camara, FLSL, Bamako, Mali
- Mamadou Gueye, FLSL, Bamako, Mali

Comité de rédaction

- Macki Samaké, Maître de conférences, ULSH, Bamako, Mali
- N'do Cissé, Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- N'Tji Idriss Mariko, FLSL, Bamako, Mali
- Mamadou Bani Diallo, FLSL, Bamako, Mali
- Moussa Sow, Directeur de recherches, Institut des Sciences Humaines, Bamako, Mali
- Ismael Samba Traoré, écrivain, éditeur, chercheur en Sciences Humaines, Bamako, Mali

Unité de diffusion

- Bougoutié Coulibaly, Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- Mme Tangara Nema Guindo, Assistante Faculté d'Histoire et de Géographie, FHG, Bamako, Mali
- Hamadoun Bocar Kanfo, Assistant DER Sciences du langage, FLSL, Bamako, Mali



Achevé d'imprimer en janvier 2015 par LEN S.A.S. – 92150 Suresnes
Imprimé en France