

Le métalangage : quelle place dans le travail sur le texte procédural en classe bilingue songhay-français ?

What role does the metalanguage play in the study of procedural text in bilingual songhay and french class?

Zakaria NOUNTA

Université de Paris Ouest-Nanterre-La Défense

UMR 7114 MoDyCo

znounta@yahoo.fr

Résumé:

Dans les écoles bilingues, les apprentissages visent régulièrement l’élargissement des capacités communicatives des élèves, ce qui leur permet de se créer une identité d’acteurs au sein de leur communauté. Une place importante est ainsi accordée aux activités métalinguistiques, à travers notamment le travail sur des textes procéduraux, qui relèvent d’un genre de discours incitant à l’action. Cet article analyse les stratégies d’enseignement d’une maîtresse dans une classe bilingue songhay-français du Mali. En cherchant à faire comprendre un texte procédural à ses élèves, celle-ci s’appuie sur l’explication des mots difficiles du texte écrit en langue seconde, et sur leur formulation dans la langue première des enfants. Le métalangage intervient surtout dans les explications de termes où des mots de la langue servent à expliquer d’autres. Les reformulations interlingues L2-L1 permettent de s’appuyer sur l’acquis antérieur des élèves et de jouer le rôle de miroir par rapport à la langue première.

Abstract:

In bilingual schools, learning regularly aims to expand the communication skills of students which allow them to create an identity of actors in their own community. Thereby an important place is given to metalinguistic activities mainly through the study of textbooks since they are part of speech that incites to action. This article draws upon the teaching strategies of one teacher in a bilingual french-songhay class in Mali. Seeking to make his pupils understand the contents of a procedural text, this teacher focuses on the translation of difficult words in the text written in a second language, and their formulation in the learners’ first language. The metalanguage is mainly involved in the explanations of terms in which the words of the language are used to explain others. The interlingual transformations of L1 and L2 permit to rely on the previous achievements of students and to act as a mirror with regard to the first language.

MOTS-CLÉS: *Texte procédural, genre, métalangage, métalinguistique, école bilingue*

KEYWORDS: *Procedural text, gender, metalanguage, metalinguistic, bilingual school*

1. Introduction

Dans les écoles bilingues, les apprentissages visent régulièrement l'élargissement des capacités communicatives des élèves, ce qui leur permet de se créer une identité d'acteurs au sein de leur communauté. Une place importante est ainsi accordée aux activités métalinguistiques à travers surtout le travail sur le texte procédural puisque celui-ci relève d'un genre de discours incitant à l'action. Que veut dire « texte procédural » ? Que fait-on avec ? Que signifie exactement « étudier un texte procédural à l'école » ? Dans quel domaine de formation se fait cette étude ?

Le texte procédural explique comment exécuter des procédures : modes d'emploi, notice d'utilisation, recette de cuisine, etc. (Heurley, 1997) le définit comme étant « *un texte dont la fonction principale est de communiquer une procédure, c'est-à-dire un ensemble d'opérations et/ou d'actions à exécuter dans le but d'atteindre un but donné* ». Il existe une très grande variété de textes procéduraux. Les instructions pour planter le manioc, une recette de cuisine comme la façon de préparer le tô, une règle de jeu, une règle de grammaire complexe, la méthode pour effectuer une division avec retenue, etc. sont autant d'exemples de textes procéduraux. Ce sont des textes qui permettent ainsi d'acquérir de nouvelles habiletés favorisant l'exécution d'actions ponctuelles. Ils sont faits pour acquérir des savoirs pratiques (savoir-faire X), et pour apprendre à expliquer une action complexe pratique.

Etudier un texte à l'école, c'est en faire la lecture pour le comprendre. Pour ce faire, il est important de pouvoir le résumer par un titre ou par une phrase afin de dégager son idée générale. Ensuite, il y a lieu de déterminer la visée argumentative du texte, autrement dit le pourquoi du texte, le but pour lequel il a été produit ; puis d'énoncer sa structure ou sa composition. Pour les textes procéduraux qui concernent les recettes de cuisine, J.- M. Adam précise que les ingrédients et la préparation sont deux de leurs parties essentielles (Adam, 2001).

Le travail sur le texte procédural est intimement lié à celui sur la transmission de la langue qui consiste à clarifier le sens des mots et à renforcer ce qui est en voie d'être acquis par l'élève. C'est pourquoi l'étude du texte intitulé « un couscous bien spécial », qui fait l'objet de nos analyses dans cet article, s'inscrit dans le cadre du domaine de formation « Langues et communication » du curriculum bilingue du Mali. C'est un domaine qui, tout en donnant accès aux apprentissages fondamentaux, a pour principaux axes de réalisation les apprentissages de la communication orale (écouter et parler) et de la communication écrite (lire et écrire), dans les deux langues.

En apportant à l'élève l'accès au métalinguistique qui est « *une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation* » (Gombert, 1990), l'étude du texte procédural en classe permet de ne pas faire du métalangage pour du métalangage mais de donner aux activités métalinguistiques une vraie raison d'être sociale. Le texte n'est pas coupé de son contexte de production, au contraire, il est mis au service de l'action de l'élève et de la production de discours.

Le présent article a pour principal objectif de présenter de façon concrète un exemple d'étude de texte procédural, afin d'y montrer toute la place du métalangage à travers les activités métalinguistiques.

2. L'enseignement bilingue au Mali : l'approche curriculaire par compétence

Depuis près d'une décennie, le Mali a fait place à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental à travers un curriculum bilingue qui s'appuie sur l'approche par compétences. Onze langues nationales sont enseignées à l'école en même temps que le français à travers ce curriculum bilingue dans tout le pays 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.

Pour la classe de première année, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale. En deuxième année, le volume horaire se scinde en deux : 75% du temps est consacré à l'enseignement en langue nationale et 25% en français. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit) et aux apprentissages en français. En cinquième et sixième années, la répartition du temps de travail est de 50% pour la langue nationale et de 50% pour la langue seconde (français).

L'approche curriculaire bilingue par compétences de l'enseignement primaire du Mali développe trois types de compétences. Le premier type concerne les compétences disciplinaires liées aux domaines de formation, qui sont au nombre de cinq : Langue et Communication (LC), Sciences Mathématiques et Technologie (SMT), Sciences Humaines (SH), Développement de la Personnalité (DP) et Arts. Le deuxième est relatif aux compétences transversales ou interdisciplinaires qui sont liées à l'utilisation des savoirs dans une autre discipline que celle dans laquelle ils ont été acquis. Enfin, le troisième type, ce sont les compétences d'expérience de vie. Il s'agit de comportements 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 dans toutes les écoles primaires du Mali (Noyau, 2011), il existe à ce jour partout dans le pays plusieurs écoles dites « classiques » dans lesquelles seul le français demeure la langue d'enseignement.

3. La question des genres textuels

La production du texte se réalise de façon si variée que la multiplicité des sortes de textes a nécessité un classement. Il a fallu délimiter et étiqueter toutes les sortes de texte. D'où l'usage des dénominations comme « genres de textes » ou « types de textes ». En didactique des langues, la notion de « types de texte » est généralement préférée à celle de « genres de textes », ce qui s'explique par le fait que depuis les années soixante-dix de nombreuses typologies textuelles sont proposées par les linguistes. Défini grammaticalement comme étant une « *séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin* » (Adam, 2002), le texte est avant tout une représentation de la pensée, que Bakhtine conçoit comme le « *reflet subjectif d'un monde objectif* » (Bakhtine, 1984).

En visant la fondation d'une linguistique textuelle à travers le développement de la « théorie générale des structures séquentielles », Jean-Michel Adam postule que le texte est avant tout un objet abstrait qui est constitué de séquences hétérogènes. Ainsi, le texte procédural apparaît comme une entité complexe et hétérogène composée de différents types de séquences : les directives, la liste des éléments auxquels le texte fait référence et les descriptions (Heurley, 1997).

Jean-Michel Adam qui considère la linguistique textuelle comme un sous-domaine de l'analyse des discours, renvoie l'étude du genre à l'analyse du discours (Adam, 1999). Dans *Linguistique textuelle*, citée par (Portillo, 2010), il affirme que « *si l'on tient à parler*

de « types » au niveau global et complexe des organisations de haut niveau, il ne peut s'agir que de types de pratiques sociodiscursives, c'est-à-dire de genre. [...] Un texte toujours singulier a une famille de texte. ». La classification des textes par genres devient nécessaire dès lors que le genre est considéré comme l'horizon d'un texte. C'est pourquoi « Jean-Michel Adam, dans son analyse des schémas textuels prototypiques, met en valeur un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles qui lui permettent de définir cinq schémas prototypiques des séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. [...] Préparer les élèves à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes. » (Cuq & Gruca, 2005)

En distinguant ces cinq genres textuels prototypiques, Jean-Michel Adam considère le texte procédural comme un genre de discours qui se situe sur un continuum entre le récit et la description. « Limitant alors mes observations à des textes procéduraux (recettes et notices de montage), j'ai insisté sur la présence, dans leurs plans de textes, de descriptions [...]. Situant ces sortes de textes sur un continuum entre le récit et la description, j'expliquais ainsi pourquoi certains (Greimas, 1983 ; Bouchard, 1991) ont eu tendance à traiter la recette comme un récit. » (Adam, 2001).

4. Le métalangage et les phases du développement métalinguistique chez l'enfant

Pour J.-É. Gombert, le métalangage et les activités métalinguistiques peuvent être résumés comme suit : « sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension et en production). » (Gombert, 1990)

Le métalinguistique a été mis en exergue par la perspective fonctionnaliste, qui la réfère à la capacité de renvoi du langage à lui-même. Jakobson postule que toute communication fait intervenir six facteurs : l'émetteur, le destinataire, le contexte, le code, le canal et le message. Chacun de ces facteurs se rapporte, dans toute langue, à une fonction de la communication linguistique. Parmi ces fonctions, il y a la fonction métalinguistique qui renvoie au code, et dans laquelle le langage sert à parler de lui-même. Les usagers habituels de cette fonction du langage sont, par exemple, les linguistes. (Jakobson, 1963).

Dans notre étude, le métalinguistique relève de la capacité que le langage, à travers l'ensemble de ses activités, a de renvoyer à lui-même. Les activités métalinguistiques concernent toutes les manipulations et les réflexions permettant de décrire le langage même ordinaire ou s'y référant tout simplement. Ainsi, les reformulations et les définitions même menées en langage ordinaire sont des activités métalinguistiques. On peut donc faire du métalinguistique avec des mots du langage commun, par exemple, je peux dire sur un manuscrit : « c'est trop long », ou « c'est confus », ou « je me demande où il veut en venir », ou « c'est éclairant », etc. Le métalinguistique est un niveau d'activité qui ne requiert pas seulement ou uniquement du métalangage ou de la métalangue que nous considérons comme étant les utilisations autoréflexives du langage qui dans ce cas, devient l'objet d'étude. Le métalangage est donc une partie du métalinguistique.

J.-É. Gombert a décrit le développement métalinguistique de l'enfant en quatre phases successives qu'il a lui-même dénommées comme suit : l'acquisition des premières

habiletés linguistiques, l'acquisition des habiletés épilinguistiques, et deux étapes d'acquisition de la maîtrise métalinguistique.

Dans la première phase se réalisent les premières habiletés de manipulation du langage chez l'enfant à partir des modèles présentés par l'adulte. Ce transfert conduit au stockage en mémoire de multiples associations qui relient chacune des formes linguistiques au contexte dans lequel elles sont régulièrement consolidées.

Dans la deuxième phase, qui est celle de l'acquisition des habiletés épilinguistiques, les connaissances implicites stockées lors de l'acquisition des premières habiletés linguistiques s'organisent entre elles en mémoire pour constituer des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées.

Pourtant, l'individu ignore à ce stade les règles qu'il applique. La prise de conscience interviendra chez lui dans la troisième phase qui est celle de la première étape de l'acquisition de la maîtrise métalinguistique. Là, il s'appuiera sur des connaissances épilinguistiques déjà acquises et des contingences externes pour avoir la maîtrise de façon consciente de certains aspects du langage.

La deuxième étape de l'acquisition de la maîtrise métalinguistique concerne l'automatisation de l'emploi des connaissances métalinguistiques dans des tâches comme la lecture et l'écriture.

5. Cadre méthodologique

Nous avons exploité les données recueillies en mai 2012 au Mali dans le cadre d'un 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 (28 min. 33 sec.) d'une séquence de Langue et Communication (LC) en classe de 4^{ème} année fondamentale. Nous avons procédé à une transcription alignée avec les enregistrements son et vidéo grâce au logiciel CLAN¹, ce qui nous a permis de faire une analyse linguistique ciblée sur les usages métalinguistiques.

6. Séquence de Langage (Français) consacrée au travail sur un texte procédural

a. Présentation synthétique de la séquence

La séquence que nous analysons a porté sur l'étude d'un texte procédural intitulé : « Un couscous bien spécial » tiré du manuel *français 4^{ème} année* (Cissouma et al., 2000 : 52). Elle a été enregistrée dans une école publique qui se situe au centre d'une petite ville du Mali appelée Baguineda. Cette localité est à une quarantaine de kilomètres au nord-est de Bamako, la capitale malienne. L'école accueille des élèves déplacés du nord du pays. Elle pratique la double vacation, le matin les cours sont dispensés aux élèves non déplacés et l'après-midi à ceux venus du nord.

La classe compte un effectif de 50 élèves : 32 garçons et 18 filles. Ces élèves déplacés à cause de l'occupation du territoire nord du Mali par des islamistes armés voulant y

¹ Computerized Language Analysis

instaurer la charia, sont originaires des trois grandes régions du nord, à savoir Tombouctou, Gao et Kidal. Certains viennent des écoles à curriculum bilingue, d'autres des écoles dites « classiques » dans lesquelles seul le français est enseigné. L'enseignante, elle également, est une déplacée venue de Tombouctou.

Les élèves sont motivés, ils répondent avec enthousiasme aux questions posées par la maîtresse. La leçon du jour fait partie des toutes premières leçons de l'année en quatrième année, la classe est donc largement en retard sur le programme. Mais les cours continuent pour les élèves déplacés du nord jusqu'à fin août, nous a fait savoir le directeur de l'établissement.

b. Déroulement de la séquence

i. L'introduction du cours

Après avoir écrit le texte au tableau, la M² se met face aux EE³, avec un ton autoritaire, elle leur demande de se lever et de s'asseoir, une façon d'amener le silence en classe et de permettre à tous les EE de se concentrer sur la leçon du jour. Puis, elle annonce le cours en français puis en songhay :

M *nous allons passer +⁴ à la lecture + donc aujourd'hui nous allons voir + un couscous bien spécial.*

M *ka hinsa kusukusu yoro ka ka dii misa kan booro ga + hinsa kusukusu war faham?*

« préparer du couscous, nous allons voir comment on + prépare du couscous vous avez compris ? »⁵

En L2⁶, la M énonce simplement la tâche d'enseignement notamment la leçon de lecture et le titre du texte ; en L1⁷, elle contextualise en annonçant le thème, faisant appel à l'expérience de vie des EE. Comme l'exige l'approche curriculaire par compétences dont la pédagogie est axée sur l'apprenant, la M tient compte de la formation acquise par les EE dans la famille, de la connaissance qu'ils ont du monde dans lequel ils vivent, et surtout de la connaissance qu'ils ont de la L1.

ii. La lecture du texte

La M a d'abord demandé aux EE de lire silencieusement le texte, puis elle l'a elle-même lu à haute voix à deux reprises avant de demander à quelques EE de faire de même. Voici l'exemple d'un court passage lu par un E⁸ :

E elle

M ohon

«interjection d'assentiment »

E elle pétrit + elle pétrit ce mélange + à la main + jusqu'à + elle + ce qu'elle + ce qu'elle + obtient

M obtienne

E obtienne de petits grains + petits grains

² Maître ou maîtresse

³ Elèves

⁴ Pause

⁵ Nous utilisons les guillemets pour les gloses de traduction en français

⁶ Langue seconde ici français

⁷ Langue première ici songhay

⁸ Elève

La M intervient quand l'E marque une pause longue ou lit un mot à la place d'un autre, ce qui arrive systématiquement dès lors qu'apparaît dans le texte un mot qui ne fait pas partie du répertoire linguistique de l'E. C'est le cas avec le mot « pétrit » que l'E a lu après avoir pris un temps assez long pour le déchiffrer. C'est également le cas avec le verbe « obtenir » conjugué au subjonctif, ce qui a dû désorienter l'E qui a certainement une maîtrise métalinguistique du mot à l'indicatif, raison pour laquelle il a lu « obtient » au lieu d'« obtienne ». Nous voyons bien à travers ce court passage que, comme le postule J.-É. Gombert, la maîtrise métalinguistique est essentielle pour l'E dans une tâche comme la lecture.

iii. Les activités métalinguistiques à travers les reformulations dans l'explication des mots difficiles du texte

L'explication des mots difficiles est faite de façon linéaire, au fil du texte en partant du titre.

La M demande en L1 :

M ma tii couscous?

« *qu'est-ce que c'est que le couscous ?* »

Comme les élèves semblent un peu perplexes, elle reformule la question en disant :

M couscous may ma couscous bay + koyra ciini ra ?

« *Couscous, qui connaît le sens de couscous + en songhay ?* »

E imma nee a se kusukusu

« *on l'appelle couscous* »

Cette reformulation qu'on peut qualifier d'intralingue (Noyau, 2010a), c'est-à-dire faite dans la même langue, la L1, même si la première formule de la M est une alternance codique « ma tii » (L1) « couscous » (L2), a une fonction de clarification. Elle a permis de clarifier la question de la M en orientant les EE vers le choix de la langue à utiliser pour y répondre.

La réponse de l'E étant appropriée, la M passe au mot « spécial » qu'elle explique spontanément en L2 puis en L1 :

M qui est bien spécial + qui est bien fait c'est compris alors ?

M a ga cerecere ka hansa ga a ga cerecere ka hansa kusukusu di

« *elle le prépare avec soin, elle prépare le couscous avec soin* »

M a ma hinsa ka kanu wo da tii spécial

« *c'est excellent, c'est ça spécial* »

Dans son explication, la M fait d'abord recours à une reformulation intralingue en L2 pour varier le sens du mot « spécial » par « qui est bien fait ». Dans le français ordinaire tel qu'il est parlé au Mali, dire d'un plat qu'il est « spécial » signifie que « c'est un bon plat, appétissant, bien fait ... ». Or, le sens réel de « spécial », c'est : « qui sort de l'ordinaire », et non « qui est très bien, ou excellent ». L'explication du mot par la M, relève ici de l'utilisation d'une L2 telle qu'elle est pratiquée spécifiquement au Mali. Après, la M utilise une autre reformulation, cette fois interlingue c'est-à-dire d'une langue à l'autre (de la L2 à la L1), mais ayant la même fonction de variation du sens et d'explication. Ici, la L1 sert à interpréter la L2.

Ensuite, elle interroge les EE sur le mot « mil » :

M mil tii ma ? + koyra senni ra

« *mil, c'est quoi ? + en songhay* »

E hayni

«*mil* »

M mil maana tii kala hayni

« le sens de *mil*, c'est *mil* »

La reformulation de la M consiste à stabiliser la réponse donnée par l'E.

Après, vient le mot « tamis » :

M au tamis tamis! ma tii + tamis?

« que signifie tamis ? »

E teme

« tamis »

La M explique en L1 à travers une série de questions le sens de « tamis » afin que chaque E puisse mieux comprendre le concept et pouvoir associer le signifié à son signifiant :

M hamni di ka no n'dur + est-ce que ni ga hin ka dam ga + kusukusu n'da misa di ?

« la farine recueillie + est-ce que tu peux préparer le + le couscous de cette manière ? »

E non

M ni si hin + kala ma dam ga?

« tu ne peux pas + il faut utiliser ? »

E teme

« le tamis »

M kala ma dam ga teme kuna + ma hagay ga n'da

« il faut mettre la farine dans le tamis + et la tamiser »

La M utilise les reformulations comme outil pédagogique. Elle amène les EE à travers cette activité métalinguistique à mieux cerner le sens du mot.

Les principales stratégies utilisées pour faire acquérir le sens des mots du texte aux EE sont les reformulations intralingues et interlingues. Ce travail métalinguistique autour des termes est essentiel, il permet aux EE d'enrichir leur vocabulaire tout en se servant de la L1 comme levier pour mieux s'approprier la L2.

iv. Le métalangage dans l'interprétation de la structure globale du texte

Après l'explication des quelques mots difficiles ou nouveaux du texte, la M détaille en L1 tout le processus de préparation du couscous. Pour ce faire, elle fait un développement qui outrepasse largement les informations fournies par les quelques lignes du texte. Dans son commentaire, elle introduit parfois des mots encore non expliqués du texte.

M poudre tii hamni, hamni ga tii poudre poudre de mil

« la poudre signifie hamni, hamni c'est ça la poudre »

La M donne l'équivalent du mot « poudre » en L1 en suivant la formule : X = Y et Y = X.

Pour introduire un mot qui ne fait pas partie des mots utilisés dans le texte, elle passe par un questionnement qui consiste à amener l'élève à deviner le mot en question.

M ni hanse kusukusu maa no i har a se?

« ce qui sert à préparer le couscous comment on le nomme? »

M kusukusu wo din ka ra i dam hamni di ka + ka hansa ga maa no i har a se?

« le récipient dans lequel on met la farine pour la cuire comment on l'appelle? »

E denfoo

« la passoire »

La M a recours à un jeu de langue avec les EE qui les conduit non pas à la distraction mais à la réflexion sur les différents termes utilisés dans la question pour pouvoir repérer le vocable demandé. La formule utilisée par la M pour définir le terme qu'elle veut faire deviner aux EE peut être représentée de la façon suivante : X c'est un N qui..., X c'est pour ..., ça sert à ... (Noyau, 2010b)

Le questionnement concerne également le fait d'amener l'élève à se rappeler que le couscous ne se mange pas seul, il faudrait qu'il soit mélangé à une sauce pour être consommé.

M mano ma bay haya kan yar yaa n'da kusukusu?

« qui sait avec quoi on mange le couscous? »

E i ga dilwil dan a ra

« on y met de l'huile »

M wo din ma no i ga har wo din ka no i ga dam dilwil ?

« on y met de l'huile, ce dans quoi on met l'huile comment on l'appelle ? »

E i har a se mafe

« on l'appelle la sauce »

Dans cette interaction M – E, la M utilise une reformulation qui sert de mécanisme pédagogique conduisant les EE à discerner le terme recherché.

7. Les activités métalinguistiques, vecteurs de transferts des connaissances

Le rôle essentiel de la reformulation interlinguistique consiste à s'appuyer sur les acquis de l'élève en L1 pour qu'il s'approprie plus facilement de nouvelles connaissances en L2. Comme le souligne Piaget, un apprenant « apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes » (Piaget, 1974). Pour expliquer les mots du texte et les faire comprendre aux élèves, nous avons remarqué que la M use plus de la L1 que de la L2, ce qui traduit le fait que les activités métalinguistiques se font plus en L1 qu'en L2. Il est donc clair que le contact entre la L1 et la L2 s'appuie sur l'acquis antérieur des sujets et joue le rôle de miroir par rapport à la langue première.

8. Conclusion

Cette séquence de cours dans une classe bilingue songhay-français montre comment une M fait acquérir le contenu d'un texte procédural écrit en français à ses élèves. Le recours au métalinguistique dans ce cours, intervient surtout dans les explications de mots où l'on se sert des mots de la langue pour en expliquer d'autres. Ce qui rejoint la conception de R. Jakobson qui postule que le métalangage a pour fonction principale de faire parler le langage de lui-même. A travers les multiples reformulations interlinguistiques, il y a des transferts de connaissances par le fait que la L1 sert de clef pour accéder à l'apprentissage en L2. Cependant, on note dans ce cours une absence totale, tant en L1 qu'en L2, du lexique des mots de la terminologie linguistique comme par exemple les mots : verbe, adjetif, préposition, sujet, complément, adverbe, nom, etc. La leçon est essentiellement axée sur l'explication du contenu des mots comme si, pour la M, la seule difficulté pour accéder au sens d'un texte en L2, c'étaient les termes du lexique, et même plus précisément les noms (nomenclature d'objets). Il est donc important de mieux s'appesantir sur la formation initiale et continue des M dans le cadre de l'approche curriculaire bilingue par compétences au Mali, et aussi de les doter de matériaux pédagogiques et didactiques adéquats.

Références bibliographiques

- ADAM, J-M. (2002). Entrées « Grammaire de texte » (p.288-289), « linguistique de texte » (p.345-346), « Texte » (p.570-572). In CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris. Seuil.
- ADAM, J-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? . *Langages*. vol. 35. n° 141. pp. 10-27.
- ADAM, J-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours au texte*. Paris. Nathan.
- BOUCHARD, ROBERT (1991). « Repères pour un classement sémiologique des évènements communicatifs ». *Études de linguistique appliquée* n° 83. Didier érudition. Paris.
- CISSOUMA, M. et al. (2000). *Français 4^{ème} année*, collection Djoliba. Ministère de l'Education du Mali.
- CUQ J-P, GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.
- GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris. Presses Universitaires de France.
- GREIMAS, ALGIRDAS J. (1983). « La soupe au pistou ou la conversation d'un objet de valeur ». Dans *Du Sens II*. Seuil. Paris.
- HEURLEY, L. (1997). Vers une définition du concept de texte procédural : le point de vue de la psycholinguistique. *Les Cahiers du Français Contemporain*. 4. 109-133.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Éditions du Seuil, Paris.
- NOYAU, C. (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 LEXANDER, Ch. LYCHE & A. MOSENG KNUTSEN (eds). Oslo: Novus / The Institute for Comparative Research in Human Culture. 185-194.
- NOYAU, C. (2010a). « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien ». In F. NEVEU, V. MUNI TOKE, J. DURAND, T. KLINBLER, L. MONDADA & S. PREVOST (eds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*. 978-2-7598-0534-1. Paris. Institut de Linguistique Française. pp.553-571.
- http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_content&view=article&id=226&Itemid=292 [consulté le 04/08/2013]
- NOYAU, C. (2010b). Définitions spontanées d'enfants et d'adultes : et les verbes ? Conférence plénière. ColDoc. 10 juin 2010. UMR 7114 MoDyCo. Paris Ouest Nanterre La Défense (inédit).
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris. PUF.
- PORTILLO SERRANO, V. (2010). La notion de genre en Sciences du Langage. En ligne. Volume XV - n°2. Coordonné par CARINE DUTEIL-MOUGEL. <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2577> [Consulté le 12/08/2013]