UFR de Philosophie, Information & communication, Langues, Littérature, Arts du spectacle (PHILLIA)

ED 139 : Ecole Doctorale Connaissance, Langage, Modélisation

UMR 7114 CNRS - Laboratoire Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo)

# Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali

Thèse présentée et soutenue publiquement le 18 décembre 2015

par Zakaria Nounta

en vue de l'obtention du doctorat en Sciences du Langage

à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sous la direction de M. Christophe PARISSE,

devant un jury composé de :

| | |
|---|---|
| Mehmet-Ali AKINCI | Professeur à l'Université de Rouen, rapporteur |
| Nathalie AUGER | Professeure à l'Université Paul-Valéry-Montpellier 3, rapporteure |
| Hamidou SEYDOU HANAFIOU | Chargé de recherche IRSH, Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger), examinateur |
| Colette NOYAU | Professeure émérite, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, examinateur |
| Christophe PARISSE | Chargé de recherche INSERM, HDR, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, directeur de la thèse |

**DEDICACE**

À mon père Nounta Seyni, à ma mère Habibatou Harouna Maïga, à mes frères et soeurs, à tous ceux qui ont guidé mes pas vers le chemin de l'école, à ma femme Fatoumata Dogoni, à mes enfants Loukmane, Zeinaba et Aminatou, à mes enseignants et à amis en Afrique, en France, et ailleurs dans le monde, je dédie cette thèse.

**REMERCIEMENTS**

Cette thèse n'aurait pas abouti sans l'appui éclairé, actif et judicieux de mes deux encadreurs : le professeur émérite Colette Noyau et mon directeur de thèse Christophe Parisse, chercheur au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Mille mercis à Colette Noyau pour son soutien inconditionnel. Ses conseils, ses directives, ses propositions m'ont été d'une utilité inestimable. Mille mercis à Christophe Parisse pour l'acceptation de la direction de ce travail au cours duquel j'ai largement bénéficié de sa disponibilité, de son ouverture et surtout de son expertise.

J'exprime toute ma reconnaissance au service Coopération et Action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Mali qui a financé ma bourse. Un grand merci au personnel du SCAC.

Mes remerciements vont à l'endroit de la directrice du Centre d'Animation Pédagogique de Gao Madame Ouleymatou Maïga, du conseillé pédagogique Monsieur Mahamane Abba Tchina, du directeur de l'école fondamentale de Gadèye « B » Monsieur Abdou Samaké, des enseignants enquêtés, tous pour leur accueil, leur disponibilité et leur esprit de coopération, ce qui a beaucoup facilité les enquêtes de terrain.

Je souhaite également remercier tous les membres du 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»*, pour leurs conseils et leurs concours qui n'ont jamais manqué.

Merci aussi à N'do Cissé et à Amidou Maïga pour leur immense effort de suivi et leur soutien matériel.

Un grand merci à Jean Pierre Hamon pour son sens de coopération à mon égard.

Je n'oublie pas mon épouse, mes enfants et mes parents qui ont su supporter le dysfonctionnement familial que cette formation a causé.

**RÉSUMÉ**

S'inscrivant dans le cadre du projet «*Transferts d'apprentissages»*, dont nous avons exploité les données et la méthodologie, cette thèse se propose d'analyser l'apport des activités d'éveil aux langues et de prise de consciences métalinguistiques dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français. Dans son développement, elle s'est appuyée sur les théories du bilinguisme, de l'enseignement-apprentissage et de l'analyse du discours pour mettre l'accent, à partir de l'analyse des films de douze séquences de cours, sur les conditions et les processus d'apprentissage dans quatre disciplines fondamentales: la grammaire, la lecture, le calcul et les sciences d'observations. Cette thèse a émis des propositions relatives à des apports pédagogiques pour les maîtres pour l'amélioration du traitement métalinguistique de la L1 et la L2, en vue de potentialiser les apprentissages chez les élèves. Ces propositions concernent la valorisation du comportement épilinguistique de l'élève, la comparaison entre L1 et L2 à travers les activités métalinguistiques, les reformulations à visée didactique dans les deux langues, le recours à la méthode mixte en lecture et la valorisation de la culture de l'élève.

**Mots clés** : Métalinguistique, éveil aux langues, épilinguistique, transferts, songhay, français.

**Abstract:**

As part of the project "Transfers of Learning", the data and methodology of which we have used, this thesis proposes to analyze the contribution of language awareness activities and metalinguistic awareness in classroom activities of Songhay-French bilingual schools. In its development, it has relied on theories of bilingualism, teaching-learning and discourse analysis to emphasize the analysis of video shows of twelve course sequences on the conditions and learning processes in four important disciplines: grammar, reading, calculation and science observations. This thesis has issued proposals for educational contributions for teachers to improve the meta-linguistic treatment of L1 and L2 and student's learning. These proposals concern the assessment of student's epilinguistic behavior, the comparison of L1 and L2 through the metalinguistic activities, the didactic reformulations in both languages, the use of the mixed method of reading and the assessment of student's culture.

**Keywords:** Metalinguistics, language awareness, epilinguistics, transfers, Songhay, French.

## AVANT-PROPOS

A l'instar de plusieurs pays africains, le Mali s'est ouvert à une conception de l'école faisant place à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, en prescrivant un enseignement bilingue basé sur l'approche curriculaire par compétences.

Le choix de la scolarisation bilingue est motivé par plusieurs travaux (Maurer, 2010 ; Cummins, 2001 ; Noyau, 2006 ; Doumbia, 2000) qui ont montré que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves était une variable importante en matière d'apprentissage des langues et de réussite scolaire. Ainsi, l'enseignement bilingue à travers la langue première est la condition la plus importante pour permettre à l'enfant d'apprendre d'autres langues avec efficacité. Comme le postule Cummins (2001 : 16), *« que ce soit par inadvertance ou intentionnellement, quand nous détruisons la langue de l'enfant et nous provoquons une rupture dans la relation avec les parents et les grands-parents, nous sommes en contradiction avec ce qui est l'essence même de l'enseignement.»*

L'enseignement bilingue permet de s'appuyer sur les expériences et les savoirs des enfants acquis en famille pour établir des ponts avec les connaissances de l'école.

De ce fait, il tient compte à la fois des centres d'intérêts, des attentes, des motivations des élèves, que de leur stade de développement psychologique et intellectuel.

Mais le choix de la scolarisation bilingue requiert la mise en place d'une pédagogie qui puisse organiser les transferts de connaissance et la mise en relation entre L1 et L2. Ce qui nécessite une bonne formation des maîtres.

Or, au Mali, la qualification du personnel enseignant est un sujet délicat.

En effet, la contractualisation dans le domaine de l'éducation, survenue dans un contexte dominé par les effets de la politique d'ajustement structurel, ayant conduit dans les années 80 à la réduction drastique des capacités en matière de formation initiale des maîtres, a contribué fortement à remettre en question la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. Conjointement à cette situation, il y a eu un accroissement rapide de la population scolaire qui a entraîné un développement des initiatives privées et communautaires dans les créations d'écoles. A tout cela, s'ajoute la mise en œuvre de la politique de décentralisation qui a introduit de nouvelles pratiques dans la gestion de l'école et particulièrement dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant.

C'est dans ce contexte, que plusieurs innovations pédagogiques ont été initiées en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement. Parmi ces innovations, l'introduction de onze langues nationales dans l'enseignement formel à travers d'abord la pédagogie convergente, puis l'approche

curriculaire par compétence. L'enseignement-apprentissage bilingue basé sur cette approche est en vigueur, à ce jour, dans le pays.

Nous pensons que notre thèse, qui vise à déterminer des pistes permettant de favoriser les apprentissages chez un apprenant bilingue, à travers les activités d'éveil aux langues et de prise de consciences métalinguistiques**,** pourra être un outil précieux pour les enseignants des écoles bilingues.

**SOMMAIRE**

DEDICACE 3

REMERCIEMENTS 4

RÉSUMÉ 5

AVANT-PROPOS 7

SOMMAIRE 9

INTRODUCTION 18

PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE 24

1. Problématique 26

2. Hypothèses 31

3. Objectifs 32

4. Intérêt scientifique 32

CHAPITRE I: CONTEXTE DU SYSTEME EDUCATIF DU MALI 33

1.1 Présentation générale du Mali et de son système éducatif 33

1.2 Réforme de 1962 : raisons, objectifs, principes, changements apportés par cette refondation du système éducatif malien 34

1.3 Les innovations pédagogiques majeures depuis la réforme de 1962 36

1.4 Le programme décennal de l'éducation (PRODEC) 41

1.5 La situation des langues nationales et du français dans le système éducatif 54

1.6 La formation des enseignants de l'enseignement fondamental public 58

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL 61

2.1. Définition des concepts 61

2.2. L'éveil aux langues 76

2.3. Conscience et développement métalinguistique 81

CHAPITRE III: CADRE THEORIQUE 89

3.1. Les théories de l'acquisition du bilinguisme 89

3.2. Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage 92

3.3. Les bases théoriques de l'analyse du discours de la classe : les fonctions des interactions pédagogiques 97

3.4. Revue de la littérature sur l'enseignement bilingue 100

CHAPITRE IV : L'EDUCATION BILINGUE SONGHAY-FRANÇAIS 109

4.1. Description linguistique de la langue songhay 109

4.2. Comparaison entre le système linguistique du songhay et celui du français 125

4.3. Le curriculum bilingue songhay-français 134

CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 145

5.1 La nature de l'étude 145

5.2 La source des données 145

5.3 La population cible et l'échantillonnage 145

5.4 L'outil vidéo 146

5.5 Le corpus 146

5.6 Le matériel d'investigation et les technologies utilisées 149

5.8 Les commandes FREQ et COMBO pour l'analyse du corpus 152

5.9 Les méthodes 153

5.10 La considération éthique 153

DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE 153

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DES OCCURRENCES DE TRACES ÉPILINGUISTIQUES, MÉTALINGUISTIQUES ET DE GESTES CO-VERBAUX PAR SÉQUENCES 157

6.1. Les séquences de 2ème année 157

6.2. Les séquences de 4ème année 171

6.3. Les séquences de 5ème année 184

CHAPITRE VII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE GRAMMAIRE 199

7.1. Les indices verbaux 199

7.2. Les indices visuels 224

CHAPITRE VIII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE LECTURE 243

8.1. Les indices verbaux 243

8.2. Les indices visuels 266

CHAPITRE IX : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE CALCUL 281

9.1. Les indices verbaux 281

9.2. Les indices visuels 305

CHAPITRE X : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES SCIENCES D'OBSERVATION 321

10.1. Les indices verbaux 321

10.2. Les indices visuels 340

CHAPITRE XI : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES 353

10.1. Vérification de la première hypothèse : les maîtres des écoles bilingues songhay-français pratiquent 353

10.2. Vérification de la deuxième hypothèse : Ces activités identifiées, telles qu'elles sont faites, permettent aux enfants des apprentissages effectifs concernant l'éveil aux langues et la compétence épilinguistique et métalinguistique 358

10.3. Vérification de la troisième hypothèse : ces activités d'apprentissage qui leur sont proposées favorisent 360

CHAPITRE XII : CONCLUSIONS ET APPORTS PÉDAGOGIQUES POUR LES MAÎTRES 363

CONCLUSION 382

GLOSSAIRE DES METATERMES UTILISEES EN L1 DANS LES DIFFERENTES SEQUENCES 385

BIBLIOGRAPHIE 387

Les ouvrages généraux, articles et rapports de recherches 387

Les documents officiels et Juridiques 400

Site Internet 403

Table des matières 404

## SIGLES ET ABREVIATIONS

A.E : Académie d'Enseignement

C.A.P : Centre d'Animation Pédagogique

C.E.D.E.A.O Communauté Economique des Etats de l'Afrique Occidentale

CED : Centres d'Education pour le Développement

CFEPCEF : Certificat de Fin d'Etudes du premier Cycle de l'Enseignement Fondamental

DEF : Diplôme d'Etudes Fondamental

Child : Language Data Exchange System

CLAN :Computerized Language Analysis

CHAT : Codes for the HumanAnalysis of Transcripts

DP : Développement de la Personnalité

E.V.F/ E.M.P : l'Education à la vie familiale et en matière de population

Ed. : Édition

Eds. : Éditions

EDV : Ecoles Du Village

EE : Education environnementale

EPL : Equipes Pédagogiques Locales

Ibidem : Dans le même ouvrage

IFM : Instituts de Formation des Maîtres

L1 : Langue 1

L1e : Langue d'enseignement 1

L2 : Langue 2

L2e : Langue d'enseignement 2

LC : Langue et Communication

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MoDyCo : Modèles, Dynamiques et Corpus

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

PAAA : Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages

PC : Pédagogie Convergente

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Education

SARPE Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant

SH : Sciences Humaines

SMT : Sciences Mathématiques et Technologie: Sciences, Mathématiques et technologies

TEC : Techniques d'expression et de communication

U.A : l'Union Africaine

Vol. : Volume

2ème : Deuxième année

4ème :Quatrième année

5ème : Cinquième année

**LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES, FIGURES ET PHOTOGRAPHIES**

**A- Liste des tableaux**

Tableau N° 1 : Evaluation des élèves de la pédagogie convergente et des écoles dites « classiques » 15
Tableau N° 2 : Modèle d'éducation bilingue choisi au Mali 20
Tableau N° 3 : Ecoles à curriculum du Mali excepté les trois régions du nord 23
Tableau N° 4 : Nombre d'écoles 1er cycle 2011-2012 24
Tableau N° 5 : La diversité linguistique au Mali 26
Tableau N° 6: Tableau reconstitué à partir de la classification interne du songhay de Nicolaï (1990)
Tableau N° 7: Inventaire des lettres de l'alphabet songhay
Tableau N° 8 : le point d'articulation et le mode d'articulation des consonnes du songhay
Tableau N° 9: correspondances des alphabets dans les deux langues 75
Tableau N°10 : correspondances des articles dans les deux langues
Tableau N°11 : correspondances d'adjectifs démonstratifs dans les deux langues.
Tableau N° 12: correspondances d'adjectifs possessifs dans les deux langues.
Tableau N°13 : correspondances des pronoms personnels français/songhay
Tableau N° 14: données des référentiels du curriculum niveaux 1, 2 et 3
Tableau 15 : Répartition du volume horaire hebdomadaire
Tableau N°16: Emploi du temps
Tableau N° 17: Nombre d'élèves constituant l'échantillon observé
Tableau N° 18 : Inventaire des données vidéo
Tableau N° 19 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 2ème année calcul
Tableau N° 20 : Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année calcul
Tableau N° 21 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 2ème année grammaire
Tableau N° 22 : Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année grammaire
Tableau N° 23 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 2ème année lecture
Tableau N° 24 : Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année lecture
Tableau N° 25 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 2ème année sciences d'observation
Tableau N° 26 : Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année sciences d'observation
Tableau N° 27 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 4ème année calcul
Tableau N° 28 : Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année calcul
Tableau N° 29 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 4ème année grammaire
Tableau N° 30 : Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année grammaire
Tableau N° 31 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 4ème année lecture
Tableau N° 32 : Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année lecture
Tableau N° 33 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 4ème année sciences d'observation
Tableau N° 34 : Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année sciences d'observation
Tableau N° 35 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 5ème année calcul
Tableau N° 36 : Inventaire des gestes co-verbaux 5ème année calcul
Tableau N° 37 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 5ème année grammaire
Tableau N° 38 : Inventaire des gestes co-verbaux 5ème année grammaire
Tableau N° 39 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 5ème année lecture

Tableau N° 40 : Inventaire des gestes co-verbaux 5ème année lecture
Tableau N° 41 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 5ème année sciences d'observation
Tableau N° 42 : Inventaire des gestes co-verbaux 5ème année sciences d'observation
Tableau N°43 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de Grammaire
Tableau N° 44 : Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de Grammaire
Tableau N°45 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de lecture
Tableau N° 46 : Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de lecture
Tableau N°47 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de calcul
Tableau N° 48 : Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de calcul
Tableau N°49 : Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de sciences d'observation
Tableau N° 50 : Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de sciences d'observation
Tableau N° 51 : Comparaison des comportements épilinguistiques par niveau
Tableau N°52 : Comparaison des comportements épilinguistiques par discipline
Tableau N°53 : Comparaison des activités métalinguistiques par niveau
Tableau N°54 : Comparaison des activités métalinguistiques par discipline
Tableau N°55 : Comparaison des gestes co-verbaux des élèves par discipline
Tableau N°56 : Comparaison des gestes co-verbaux des maîtres par discipline

**B- Liste des graphiques**

Graphique N°1 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année calcul
Graphique N°2 : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année calcul
Graphique N°3 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année grammaire
Graphique N°4 : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année grammaire
Graphique N°5 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année lecture
Graphique N°6 : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année lecture
Graphique N°7 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année sciences d'observation
Graphique N°8 : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année sciences d'observation
Graphique N°9 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année calcul
Graphique N°10 : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année calcul
Graphique N°11 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année grammaire
Graphique N°12 : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année grammaire
Graphique N°13 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année lecture
Graphique N°14 : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année lecture
Graphique N°15 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année sciences d'observation
Graphique N°16 : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année sciences d'observation

Graphique N°17 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année calcul

Graphique N°18 : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année calcul
Graphique N°19 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année grammaire
Graphique N°20 : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année grammaire
Graphique N°21 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année lecture
Graphique N°22 : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année lecture
Graphique N°23 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année sciences d'observation
Graphique N°24 : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année sciences d'observation
Graphique N°25 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de Grammaire
Graphique N°26: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de grammaire
Graphique N°27 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de lecture
Graphique N°28: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de lecture
Graphique N°29 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de calcul
Graphique N° 30: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de Calcul
Graphique N°31 : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de sciences d'observation
Graphique N°32: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de sciences d'observation
Graphique N° 33 : Comparaison des comportements épilinguistiques en sciences d'observation et en lecture
N° 34 : Comparaison des comportements épilinguistiques en calcul et en grammaire
Graphique N° 35: Comparaison des activités métalinguistiques en sciences d'observation et en lecture
Graphique N° 36: Comparaison des activités métalinguistiques en calcul et en grammaire

**C- Liste des figures**

Figure N° 1: Olivier Bertrand (2013)

**D - Photographies**

Photographie N°1 : Leçon de grammaire 2ème année, tableau en face des élèves
Photographie N° 2 : Manuel 4ème année, leçon de grammaire
Photographie N°3 : Leçon de grammaire 4ème année inscription au tableau
Photographie N° 4 : 5ème année, Grammaire, production écrite d'un élève, résumé de la leçon
Photographie N°5 : Alphabet songhay et français au tableau
Photographie N°6 : Inscriptions au tableau
Photographie N°7 : Page du manuel de lecture
Photographie N°8 : Production écrite d'un élève
Photographie N° 9 : Chiffres inscrits au tableau
Photographie N° 10 : Des opérations de calcul au tableau
Photographie N° 11 : Pages du manuel de calcul
Photographie N° 12 : Préparations de la maîtresse
Photographie N° 12 : Couverture du manuel de sciences d'observation
Photographie N° 13 : Pages du manuel de sciences d'observation
Photographie N° 13 : effectifs des classes

**INTRODUCTION**

La langue maternelle de l'enfant est le pivot de son identité culturelle. Elle joue un rôle primordial dans le développement psychomoteur, cognitif, socio-affectif et moral de celui-ci. Elle constitue le fondement de son sentiment sécuritaire en matière linguistique, car elle lui permet de traduire adéquatement la réalité du milieu. Ce qui justifie largement la nécessité d'y recourir pour la scolarisation au moins initiale.

C'est ainsi que la conception de l'école faisant place à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement est d'actualité aujourd'hui dans la plupart des pays africains à l'instar du Niger, du Burkina-Faso et du Mali.

Dans le cas du Mali, pays multilingue, on compte treize langues nationales dont onze enseignées concomitamment avec le français, langue officielle. En 1979 déjà, l'enseignement du bamanankan a été expérimenté dans les régions de Ségou et de Koulikoro. Une année plus tard, trois autres langues : le fulfulde, le songhay et le tamasheq vont, elles aussi, connaître un début d'expérimentation à l'école. Il faut ensuite attendre l'année 1987 pour assister au développement de la pédagogie convergente - l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement concomitamment avec le français en utilisant la méthode active - dans la ville de Ségou. Enfin, en 1994, la pédagogie convergente va se généraliser, et sept autres langues nationales vont connaître un début d'utilisation à l'école : ce sont le dogoso (dogon), le bozo(bozo), le bomu(bobo), le soninke (soninké), le syenara (senoufo), le mamara (mininkakan) et le xaasongaxanŋo (khassonké).

La pédagogie convergente se trouve actuellement intégrée dans le curriculum de l'enseignement fondamental qui s'appuie sur l'approche par compétences, dont la mise à l'essai a débuté en 2002 dans 80 écoles à pédagogie convergente. Cette approche est une démarche globale et systémique des apprentissages qui s'est ouverte aux apports des innovations pédagogiques en cours dans le système, telles que l'éducation à la vie familiale et en matière de population, l'éducation environnementale, la santé à l'école, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains, et surtout la pédagogie convergente. Ce choix, lié aux exigences de refondation du système éducatif initiée en 1998 à travers le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), permet de privilégier une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation et travaille régulièrement à résoudre des problèmes et tâches intégratives, éliminant ainsi les barrières entre les disciplines.

Plusieurs études ont démontré qu'une des difficultés liées au système éducatif dans la plupart des pays d'Afrique francophone était celle de la langue d'enseignement, car l'utilisation exclusive du français avait des conséquences psychologiques importantes. Elle était notamment à l'origine d'énormes taux de déperdition. Pire, elle avait des conséquences culturelles encore plus graves : *« l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement entraîne en effet, ipso facto, une dévalorisation immédiate de la culture d'origine puisque celle-ci apparaît d'entrée de jeu comme étant incapable de fournir ne serait-ce que le support de la formation. »* (Belloncle, 1984 : 23)

Plusieurs travaux sur l'éducation bilingue ont montré que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves était une variable importante en matière de réussite scolaire. Ainsi, un enseignement primaire basé sur la langue maternelle des élèves leur est particulièrement bénéfique (Doumbia, 2000: 98-107). Les évaluations menées révèlent, d'une part, que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle réussissent en moyenne mieux que ceux qui fréquentent les écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français et, d'autre part, que la transition de la langue nationale vers le français s'opère facilement.

Au cours des premières années de scolarisation, la langue maternelle semble être un meilleur support d'enseignement, permettant par la suite d'entamer dans de bonnes conditions l'apprentissage d'autres langues : *«c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est 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 familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression.»* (Joseph Poth, cité dans Traoré, 2000 : 4). L'introduction de la langue première dans les systèmes éducatifs a un avantage pédagogique même pour la maîtrise du français, et permet d'accroître les connaissances de base.

Malgré les bons rendements obtenus grâce à l'utilisation de la langue première, un écueil considérable auquel l'éducation bilingue reste confrontée de nos jours demeure le transfert d'apprentissages. Celui-ci est un processus cognitif qui se joue à travers les situations d'apprentissages et qui doit permettre de s'appuyer sur les apprentissages acquis pour en effectuer de nouveaux. Il peut avoir des effets positifs ou négatifs sur les conduites à venir.

Meirieu identifie trois facteurs à travers lesquels s'opèrent les transferts d'apprentissage: la possibilité d'utiliser une compétence d'une situation à une autre, « la possibilité de « faire des ponts » entre des disciplines » et *« le rapport entre la culture transmise et l'identité personnelle construite, le transfert étant l'opération par laquelle une culture devient constitutive d'une personne »* (Meirieu, 1994 :1). Il postule que le transfert est un impératif pédagogique : « un enseignement ne libère que dans la mesure où ses acquis sont transférables » (ibid.). Aussi, précise-t-il, *« il y a par ailleurs une dialectique de la décontextualisation et de la recontextualisation : le sujet ne progresse que s'il effectue lui-même un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre »* (ibid.).

De fait, un apprenant, pour qu'il s'améliore, doit être pourvu d'une conscience métalinguistique qu'on peut définir comme étant l'habileté à réfléchir sur le langage sous l'angle de l'expression et de la réception, et à manipuler ses composantes comme la phonologie, la morphologie, ou encore la syntaxe. Le langage devient alors, outre sa fonction d'outil de communication, l'objet d'étude en même temps que le médium avec lequel nous pouvons réfléchir, jouer, porter un jugement sur le langage. Il s'agit d'une activité cognitive qui demande une connaissance consciente du langage. C'est comme si on fait abstraction un instant du message transmis pour se concentrer sur le langage lui-même qui devient l'objet de notre pensée. Ainsi, l'élève doit être conscient du langage et utiliser ses connaissances linguistiques pour pouvoir comprendre, lire et écrire un message.

Pour 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 : 10). Ainsi, dans le cas des écoles bilingues, le contact entre la L1 et la L2 devrait s'appuyer sur l'acquis antérieur des sujets et jouer un rôle de miroir par rapport à la langue première. Les apprentissages dans ces écoles, qui visent généralement l'élargissement des capacités communicatives des élèves, doivent accorder une place importante aux activités métalinguistiques. Comme le souligne Gajo, *« […] quand le contrat d'apprentissage ne ménage pas d'office une place aux activités métalinguistiques, il ne les gomme pas pour autant, mais induit probablement une plus grande tension communicationnelle et/ou acquisitionnelle, dans la mesure où il suppose une évaluation permanente et interne à l'acte de communication. »* (Gajo, 2001: 26)

Plusieurs auteurs, notamment Roulet (1980) ou Dabène (1991), associent la notion de conscience à celle de métalinguistique. A travers une démarche d'éveil aux langues, ils cherchent à favoriser chez l'enfant des compétences d'ordre purement métalinguistique qui constituent un préalable à l'enseignement proprement dit. Leur démarche s'appuie sur les postulats que, d'une part, l'apprentissage des langues étrangères doit être préparé par la prise de conscience de l'univers du langage dans ses caractéristiques et sa diversité, de l'autre, la prise de conscience peut être effective grâce à des activités variées, essentiellement liées à l'observation et à la réflexion. Ainsi, à partir d'activités d'éveil aux langues, il est facile de *« faire circonscrire par l'enfant les éléments constitutifs d'une conscience métalinguistique susceptible d'accompagner les apprentissages dans toutes les disciplines linguistiques et non linguistiques »* (Candelier, 2003: 15).

Le lien entre le transfert d'apprentissage et la conscience métalinguistique est donc évident. Il devient alors important aujourd'hui de se pencher sur l'apport des activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique dans les transferts d'apprentissage dans les écoles bilingues.

La démarche scientifique adoptée pour conduire cette étude repose sur l'enregistrement, la transcription et l'analyse des interactions qui se développent dans la classe.

Nous avons exploité les données recueillies en novembre 2011 au Mali dans le cadre de notre projet plurinational regroupant la France, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, soutenu par l'OIF (Organisation international de la francophonie) et l'AUF (Agence universitaire francophone), intitulé : «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». Un des objectifs principaux du projet consiste à préconiser une amélioration de la didactique des langues en contexte subsaharien.

Notre corpus est multimodal, il a été recueilli dans deux écoles bilingues du Mali. Il contient douze séquences vidéo en grammaire, lecture, calcul et sciences d'observation pour les trois niveaux du primaire (2ème année, 3ème année et 5ème année) où nous estimons que le transfert d'apprentissages et linguistique se perçoit le mieux dans le curriculum de l'enseignement bilingue du Mali. Outre les enregistrements vidéo, il comprend deux séquences audio d'entretiens avec le personnel enseignant, le directeur de l'école et le conseiller pédagogique, les photographies des productions écrites des élèves, sur les ardoises,

dans les cahiers; la trace photographique de ce qui est inscrit au tableau, des pages pertinentes du manuel, du cahier de préparation des maîtres, des documents pédagogiques et des affiches dans les classes observées.

A travers ce corpus, nous avons reconstruit, à partir des traces d'activités métalinguistiques du maître et des élèves, la dynamique de l'apprentissage offert aux élèves des écoles bilingues songhay-français.

Cette dynamique concerne les savoirs présentés, déployés, mis en scène, mis en jeu, dans les explications du cours et dans des exercices, par le maître en vue d'éveiller la conscience métalinguistique des élèves et de favoriser du coup l'apprentissage des langues chez les élèves.

Notre thèse se structure en deux parties.

La première partie est consacrée à l'approche théorique (chapitres I, II, III, IV) et méthodologique (chapitre V). Dans le chapitre I, nous avons développé le contexte du système éducatif du Mali en faisant un vaste tour d'horizon des différentes reformes éducatives et innovations pédagogiques en cours dans le pays depuis l'indépendance.

Dans le chapitre II, il est question de la présentation des concepts de base, notamment leurs définitions, puis l'on a présenté un développement particulier sur les concepts essentiels: l'éveil aux langues et la conscience métalinguistique. Dans le chapitre III, nous avons mis l'accent sur les théories mises à contribution, principalement les théories du bilinguisme et les bases théoriques en analyse du discours de la classe. Puis, nous avons mis en exergue la revue de la littérature existante sur l'enseignement bilingue. Dans le chapitre IV, nous avons apporté des éclairages sur l'éducation bilingue songhay-français telle qu'elle est conçue en théorie. Le chapitre V expose les questions méthodologiques.

La deuxième partie, quant à elle, se rapporte aux résultats de la recherche. Elle est constituée de sept chapitres. Le premier (chapitre VI) est consacré à la présentation des résultats autrement dit la présentation de chaque séquence de cours et les occurrences de traces d'activités épilinguistiques, métalinguistiques et de gestes co-verbaux. Les chapitres (VII, VIII, IX, et X) présentent les analyses faites des résultats obtenus notamment la manifestation de l'éveil métalinguistique respectivement en grammaire, en lecture, en calcul et en sciences d'observation. Le chapitre XI est consacré à la validation des hypothèses. Dans le chapitre XI, nous avons présenté les conclusions de la recherche et proposé des apports pédagogiques pour les maîtres.

La fin de l'ouvrage contient le glossaire des métatermes utilisés, la bibliographie et la table des matières.

# PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

1. Problématique
2. Hypothèses
3. Objectifs
4. Intérêt scientifique

CHAPITRE I: CONTEXTE DU SYSTEME EDUCATIF DU MALI

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE III: CADRE THEORIQUE

CHAPITRE IV : L'EDUCATION BILINGUE SONGHAY-FRANÇAIS

CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

## 1. Problématique

Depuis près d'une décennie, la société malienne se questionne sur la qualité de l'enseignement et sur la compétitivité des produits de la formation dispensée dans le système éducatif. Nombreux sont les indicateurs qui ont abouti à ce qu'on appelle communément aujourd'hui la baisse du niveau général de l'enseignement. On a tendance à désigner la scolarisation bilingue comme seule responsable des faibles performances des élèves.

Or, l'enseignement bilingue a été introduit dans le but d'améliorer le système malien, fondé sur le français, seule langue de scolarisation de grande envergure. L'utilisation du français comme unique médium d'enseignement était considérée comme un facteur contribuant au nombre important d'abandons des élèves et au taux élevé de redoublements.

C'est ainsi que les multiples réformes et innovations pédagogiques entreprises par les autorités éducatives ont abouti à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel. Les objectifs visés étant de rehausser le niveau des élèves en français et dans les sciences, et de réduire les taux de redoublement et d'échec scolaire. Ce qui explique l'avènement de la pédagogique convergente (PC) dans les années quatre-vingt-dix (90).

La pédagogie convergente constitue la base du nouveau curriculum de l'enseignement fondamental qui est en vigueur depuis 2005. Elle réfère à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement concomitamment avec le français en utilisant la méthode active. Son but est de permettre à l'apprenant de trouver de façon autonome son chemin du savoir en lui donnant un maximum d'aides. Elle lui ouvre de multiples voies afin d'éveiller ses potentialités, de valoriser les ressources de sa personnalité et d'augmenter son pouvoir de création. C'est une pédagogie qui est axée sur l'apprenant, sur son vécu et sur son environnement. Ainsi, la prise en compte de la formation acquise par les enfants dans la famille, leur vision du monde et surtout la connaissance qu'ils ont de la langue maternelle sont mises en relief par cette pédagogie dont les objectifs essentiels sont de :

« *– valoriser les langues maternelles et favoriser, par là même, un meilleur accès à l'éducation ;*
*– réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu ;*
*– développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves ;*
*– améliorer la qualité et le taux de promotion de l'enseignement fondamental.* » (Haïdara, 2004 : 443).

Mais, la pédagogie convergente, actuellement intégrée dans le curriculum de l'enseignement fondamental, est confronté à un certain nombre de difficultés qui compromettent la réalisation de ses objectifs. Celles-ci concernent d'une part les stratégies d'enseignement qui ne sont pas adaptées aux réalités de la langue maternelle notamment les difficultés de passage de la langue maternelle à la langue seconde. D'autre part, elles sont liées à l'insuffisance des supports didactiques qui, du reste, sont des substitutions de ceux existants pour l'enseignement du français.

Maurer (2004, 2005, 2007) reproche à la PC d'être assez théorique et même pauvre en références linguistiques limitées à la grammaire formelle et peu pertinentes pour l'acquisition des langues. Selon lui, la méthode pédagogique, telle que mise en œuvre par la PC ne permet pas une convergence linguistique facilitant les apprentissages entre la L1 et la L2 :

*« De toute évidence, les références linguistiques constituent le point faible théorique de la PC. Seule la théorie structurale, dans sa version gestaltiste, est revendiquée, alors que les concepts de notions et de fonctions s'avèrent être à la base des leçons des manuels rencontrés.»* (Maurer, 2004 : 430)

La convergence des deux langues est essentiellement méthodologique. Les élèves suivent pour l'apprentissage de la L2 le même cheminement que pour celui de la L1. Il ne s'agit donc pas de l'apprentissage simultané ou décalé de deux systèmes linguistiques censés se rapprocher progressivement. *« L'apport de la PC tient à la convergence au plan de la méthodologie de l'enseignement de la L1 et de celui de la L2 »* (Maurer, 2007 : 17). Les principes sont les mêmes pour l'enseignement des deux langues : *« Amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, leur permettre de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'une deuxième langue, tel est le fondement de la pédagogie convergente que nous avons définie dès 1985 en partant des principes de la méthodologie structuroglobale audio-visuelle »* (Wambach 1996 : 11). Ainsi, la pédagogie convergente *« favorise une transition naturelle vers le français en développant une "convergence" des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues (...) »*. (Wambach 2001 : 121).
Ce qui sous-entend que les techniques utilisées dans le développement de l'expression orale et de l'expression écrite en L1 seront utilisées dans l'appropriation de la L2. Ainsi,

*« l'enseignement de la L1 et de la L2 partagent-ils une même philosophie du bain de langue, une grande importance accordée aux contes comme médiateurs linguistiques et affectifs, un travail systématique de la compréhension et de la dimension orale, ainsi que l'utilisation des jeux de rôles. Au terme de six années d'enseignement fondamental, les pratiques d'enseignement sont les mêmes en langue nationale et en français : compréhension à l'audition, exposé oral, exposé écrit, lecture découverte, lecture et production écrite. »* (Maurer, 2007 :17).

Dans ce processus méthodologique, le passage de la langue maternelle à la langue seconde, le français, pose des difficultés énormes. Traoré (2001) indique une baisse de la performance des élèves à cette phase de passage de la L1 pour la L2.

Dans l'apprentissage de la L2, les apprenants acquièrent difficilement certaines valeurs sons-graphies. Ils ont du mal à assimiler les nouveaux sons, ou de nouvelles structures morphosyntaxiques, sémantiques. Cette contreperformance des apprenants s'explique par l'absence d'une dimension métalinguistique dans l'apprentissage de la L1.

Maurer (2007) présente les limites du bain linguistique, qui fait fi du passage par une réflexion sur le fonctionnement des langues. Pour lui, *« Si l'école peut apporter un plus, par rapport au milieu, c'est dans la mise en place de situations de réflexion sur le fonctionnement de la langue, la découverte des unités qui la composent »* (ibidem, 2007 : 18). Même pour la L2, la pratique par les apprenants d'activités métalinguistiques permet de faire des ponts entre L1 et L2.

La PC demeure entièrement communicative, elle est dépourvue de méthodes permettant de passer de la L1 à la L2 dans les pratiques de classe. L'on est donc en droit de s'interroger sur son efficacité, d'autant qu'elle rejette l'apprentissage normatif des règles d'écriture, et passe sous silence l'enseignement systématique de la grammaire.

L'étude de quelques notions linguistiques a été initiée par le curriculum pour l'apprentissage du français. Il s'agit des marques du genre, du nombre, de l'existence des accords, du repérage des principales catégories de mots, des particules de la détermination, etc.

Mais force est de reconnaitre que le cadre théorique du curriculum reste le même que celui de la PC. Le curriculum demeure tributaire de la PC. Ainsi, la méthode de lecture, par exemple, du curriculum privilégie l'acquisition du sens des mots au détriment de la morphologie grammaticale. Ce qui constitue un obstacle à l'apprentissage d'une orthographe normative.

Il est prouvé que l'enseignement bilingue prenant appui sur la langue du milieu des enfants offre des atouts pour la réussite des apprentissages. Les enfants bilingues étant confrontés à, au moins, deux langues, sont plus à même de comparer et d'analyser précocement les aspects structurels des langues que les enfants monolingues. Comme le fait remarquer Vygotski (1997), il y a indéniablement des influences réciproques entre la L1 et la L2 :

*« L'assimilation d'une langue étrangère est aussi, on l'a dit, un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. Goethe l'avait fort bien compris, lui qui disait que qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne. Les recherches confirment entièrement cette idée de Goethe, car elles montrent que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept. »* (Vygotski 1997 : 294-295)

Plusieurs études soutiennent d'ailleurs l'idée selon laquelle il existe une corrélation entre le bilinguisme et le développement de la conscience métalinguistique (Leopold, 1949 ; Walley, 1993 cités dans Kanta et al. 2006 :53 ; Roulet, 1995). Roulet (1995: 115) estime que l'exploitation des propriétés communes des langues et la reconnaissance de l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique sont indispensables pour réussir l'enseignement-apprentissage bi- ou plurilingue.

*«Il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques»* (Dabène 1996 :399).

De même Auger et Kervran (2013 :397) soulignent que « *l'Éveil aux langues et, plus largement, les activités d'enseignement qui convoquent des ressources langagières multiples, poursuivent, entre autres, l'objectif de développer des compétences métalinguistiques chez les élèves concernant le fonctionnement du langage. »*

De ce fait, dans les écoles bilingues du Mali, la PC a besoin d'associer à la convergence méthodologique, la convergence linguistique pour prétendre faciliter le passage des acquisitions de la L1 à la L2, ce qui manque tant à l'enseignement bilingue malien. Il est urgent de se focaliser sur la manière dont l'enseignant peut aider l'élève à passer de la langue maternelle à la langue étrangère, autrement dit comment celui-ci va se servir de ses aptitudes en L1 pour introduire la L2. Pour que l'étude de la L1 puisse profiter à l'acquisition d'une L2, il est plus que nécessaire aujourd'hui de s'appuyer sur une méthode linguistique, indispensable pour favoriser les apprentissages chez un apprenant bilingue. La convergence méthodologique seule ne suffit pas, car elle facilite plus chez l'apprenant les interférences d'apprentissage que l'acquisition des deux systèmes linguistiques distincts.

Outre les problèmes d'efficacité de la PC, les insuffisances dans la formation des maîtres amenuisent considérablement leurs capacités en termes de culture métalinguistique en L1 et en L2. Seules les formations continues des enseignants, d'une semaine à une quinzaine de jours, sont utilisées pour doter les classes bilingues (Noyau, 2011 :183-192). Leurs contenus d'animation sont généralement relatifs à l'étude de la langue nationale (aspects phonologique, morphologique et syntaxique) et à la didactique des deux langues axée essentiellement sur la convergence méthodologique. Malheureusement, ces stages du personnel enseignant, en plus de faire abstraction des activités métalinguistiques dans leur contenu, sont irréguliers, d'où les insuffisances des enseignants dans la démarche pédagogique.

Du coup, il existe un réel décalage entre la formation théorique des enseignants et leurs pratiques en classe, d'autant plus que la formation initiale des maîtres porte essentiellement sur la didactique du français. En conséquence, la baisse du niveau des élèves ne serait pas l'apanage de la scolarisation bilingue, mais elle serait plutôt liée aux insuffisances dans la capacité des maîtres et des élèves à mener une réflexion métalinguistique sur les langues.

Comme nous l'avons développé plus haut, la prise en compte d'une dimension métalinguistique dans l'enseignement-apprentissage bilingue est un paramètre important pour développer les compétences des élèves dans les deux langues.

Subséquemment, les travaux de plusieurs chercheurs (Candelier, 2003 :15 ; Carlisle et al., 1999 citée par Kanta et al., 2006 :55, etc.) ont démontré les effets positifs de la L1 et de la L2 sur le développement de la conscience métalinguistique puisque l'acquisition d'un lexique en deux langues développe les capacités métadiscursives sur les mots. La prise de conscience métalinguistique effective grâce à des activités d'éveil aux langues, essentiellement liées à

l'observation et à la réflexion, contribuerait donc aux transferts d'apprentissage dans les écoles bilingues.

Comment mettre en évidence la relation entre les activités d'éveil aux langues et/ou de conscience métalinguistique et les transferts d'apprentissages entre L1 et L2 dans les écoles bilingues songhay-français?

Comment le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistique peut-il permettre d'enseigner la L2 en prenant en compte les acquis en L1 ?

Comment s'opèrent les transferts de compétences métalinguistiques entre les deux langues ?

## 2. Hypothèses

En réponses anticipées aux questions ci-avant posées, nous formulons les hypothèses selon lesquelles :

- H1- les maîtres des écoles bilingues songhay-français pratiquent:

a) des activités d'éveil aux langues à partir de leurs interactions avec les élèves ;

b) des activités de prise de conscience métalinguistique à travers les explications, les corrections et les ordres ou/et consignes ;

- H2- Ces activités identifiées, telles qu'elles sont faites, permettent aux enfants :

a) des apprentissages effectifs concernant l'éveil aux langues et la compétence épilinguistique et métalinguistique ;

b) des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistique leur facilitant l'apprentissage de la L2 grâce à leurs acquis dans la L1 ;

- H3- ces activités d'apprentissage qui leur sont proposées favorisent:

a) les transferts linguistiques ;

b) les transferts d'apprentissage.

Pour la validation de ces hypothèses, les objectifs sont formulés ainsi qu'il suit :

## 3. Objectifs

- Déterminer les activités d'éveil aux langues susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistique.
- Analyser les aptitudes d'ordre métalinguistique en L1 susceptibles d'être utilisées avec profit dans l'apprentissage de la L2 et vice versa.
- Faire des propositions allant dans le sens de l'amélioration du traitement métalinguistique, en vue de potentialiser les apprentissages chez les élèves.

## 4. Intérêt scientifique

Après avoir posé le problème, identifié les objectifs visés et ébauché les hypothèses de cette recherche, il importe de situer son intérêt scientifique. Il est vrai que de nombreuses études ont analysé la scolarisation bilingue en Afrique, mais ces travaux antérieurs n'ont jamais visé, à notre connaissance, l'impact des activités d'éveil aux langues et de conscience métalinguistique sur les transferts d'apprentissage dans les écoles bilingues.

Dans la mesure où il est de plus en plus question d'introduire les langues locales dans l'éducation de base formelle en Afrique, d'autant plus que la scolarisation classique, exclusivement effectuée en français, crée des retards et des blocages cognitifs chez les élèves, il est nécessaire de s'interroger sur les transferts d'apprentissage susceptibles d'être favorisés par les activités d'éveil métalinguistique, afin de pouvoir mieux outiller les maîtres en termes de supports didactiques, pour que les élèves puissent s'épanouir dans leur plurilinguisme.

Les résultats de cette recherche pourraient aider à contribuer au renforcement de la didactique des langues nationales au Mali, voire ailleurs en Afrique, en général et de celle du songhay en particulier. Ils serviraient de contributions aux décideurs de l'Education Nationale de notre pays en vue de la redynamisation de l'école bilingue en milieu songhay.

## CHAPITRE I: CONTEXTE DU SYSTEME EDUCATIF DU MALI

### 1.1 Présentation générale du Mali et de son système éducatif

Situé au centre de l'Afrique de l'Ouest et au sud du Sahara, le Mali est un pays intertropical de l'hémisphère nord avec une superficie de 1 241 238 km² et une population estimée à 15. 006.358 habitants selon le recensement général de la population et de l'habitat effectué en 2009 soit 12 habitants au km². La population est composée de 51% de femmes et 49% d'hommes, elle croit de 3,7% par an et est très jeune : 67% ont moins de 25 ans. Il existe dans le pays plusieurs groupes ethniques: le groupe mandé (bambara, malinké, dioula, khassonké), le groupe voltaïque (Bobo, Sénoufo, minyanka), le groupe soudanien (Dogon, Songhaï, Soninké) et les nomades (Peul, Maure, Touareg).

Avec à peu près 7000 km de frontières, le Mali est limité au nord par l'Algérie, au nord-ouest par la Mauritanie, à l'ouest par le Sénégal, au sud-ouest par la Guinée, au sud par la Côte-d'Ivoire, au sud-est par le Burkina-Faso et à l'est par le Niger. Il est divisé en huit régions administratives (Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal) plus le District de Bamako et compte 703 communes urbaines et rurales. Il fait partie de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique Occidentale (C.E.D.E.A.O), de l'Union Africaine (U.A) et de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

Premier pays d'Afrique d'expression française au sud du Sahara après la Guinée Conakry à avoir rompu avec l'école coloniale, le Mali a procédé en 1962 à une réforme de son système éducatif. Celle-ci vise entre autres *« un enseignement tout à la fois de masse et de qualité, un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres dont le pays a besoin ses divers plans de développement ».* Depuis la révolution de Mars 1991, le pays s'est engagé résolument dans l'édification d'une société démocratique. La réalisation de cette ambition a nécessité une autre réforme en 1998 dénommée Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC) dont les principaux objectifs sont liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation, au renforcement de la qualité des enseignements et des apprentissages et à la gestion de l'école en mode décentralisé.

Le système éducatif est structuré autour des niveaux d'enseignement suivants :

- l'éducation préscolaire et spéciale ;
- l'enseignement fondamental ;
- l'enseignement secondaire général ;

- l'enseignement secondaire technique et professionnel ;
- l'enseignement normal
- et l'enseignement supérieur.

En plus de ces structures formelles d'enseignement, il existe des structures non formelles incluant l'alphabétisation fonctionnelle des adultes et l'éducation de jeunes déscolarisés ou non scolarisés dans les Ecoles Du Village (EDV) et dans les Centres d'Education pour le Développement (CED).

## 1.2 Réforme de 1962 : raisons, objectifs, principes, changements apportés par cette refondation du système éducatif malien

### 1.2.1 Les raisons de la réforme

Les dirigeants africains, après l'accession de leurs pays à l'indépendance, ont vite entrepris une réorganisation de leurs systèmes éducatifs légués par les colonisateurs. Cette initiative de réorganiser l'école pour l'adapter au besoin des pays africains est consécutive à la conférence sur l'éducation d'Addis-Abeba en 1961, qui a réuni les ministres de l'éducation nationale des pays africains indépendants pour l'examen de l'épineux problème d'adaptation de l'école de type occidental aux nouveaux besoins et intérêts de leurs pays. C'est fort des recommandations de cette conférence que le Mali a réformé son système éducatif entre août et septembre 1962.

Avant la réforme, le système de formation du pays était essentiellement tourné vers la satisfaction des besoins de l'ancienne métropole. Ce système visait surtout à former des cadres subalternes jouant le rôle d'intermédiaire entre l'administration coloniale et le reste de la population. Il se caractérisait par la sous-scolarisation, le taux de scolarisation était de 7 % en 1960.

Quant aux enseignements secondaire et supérieur, seule une poignée y accédait. A l'indépendance, le Mali n'avait que trois docteurs vétérinaires, une dizaine de professeurs, huit à dix docteurs en médecine, trois pharmaciens, une dizaine d'hommes de droit, quelques rares ingénieurs pour une population de 4 300 000 citoyens. Il fallait une refondation de l'école qui pût rompre avec l'élitisme issu du système colonial, pour former, dans les meilleurs délais, les cadres selon des plans de développement socio-économique, et sortir le pays de l'obscurantisme, en engageant une lutte sans merci contre l'analphabétisme.

Pour parvenir à cette transformation du système éducatif, la reforme s'est fixée cinq objectifs ou principes.

### 1.2.2 Les cinq principes de la réforme et leurs objectifs

La réforme, qui vise essentiellement à faire de l'école, héritée du colonisateur, un outil efficace de développement, a cinq principes ou objectifs à atteindre. Ce sont :

- *« Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité ».*

Il s'agit d'un enseignement pour tous, destiné à tous les enfants du pays contrairement à l'école coloniale qui était discriminatoire *« strictement obligatoire pour les enfants de fonctionnaires et de militaires de carrières, pour les enfants des chefs. »* (Arrêté n° 2576 I P du 22 aout 1945 du Gouvernement Général de l'Afrique Occidentale Française).

Cet enseignement ne voulait pas se limiter à une formation rudimentaire, il devait permettre aux enfants maliens d'étudier dans de bonnes conditions et de pouvoir continuer les études aussi longtemps que possible.

- « *Un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement* ».

Il s'agit d'obtenir un maximum de rendement scolaire et de formation professionnelle, en économisant le temps et l'argent pour un pays qui, tout en ayant des ressources limitées, a un grand besoin en cadres dans tous les domaines.

Le Mali à l'indépendance avait des ressources limitées ne lui permettant pas de consacrer des investissements énormes dans la formation des cadres pour ses secteurs de développement ; ces cadres devraient être " formés en peu de temps avec peu d'argent ", et l'on tenait à la sauvegarde de la qualité de l'enseignement.

- *« Un enseignement qui garantisse un niveau culturel nous permettant l'établissement des équivalences de diplômes avec les autres états modernes ».*

Il s'agit de permettre la reconnaissance internationale des diplômes obtenus d'autant que l'école malienne ne voulait pas se trouver en retrait par rapport aux écoles des autres nations voisines.

- *« Un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur nos valeurs spécifiquement africaines et maliennes mais aussi sur les valeurs universelles ».*

Il s'agit là d'octroyer aux élèves un enseignement qui puisse répondre aux exigences économiques, culturelles, scientifiques et techniques.

- *« Un enseignement qui décolonise les esprits et réhabilite l'Afrique et ses propres valeurs».*

L'école coloniale a toujours tenté de former les esprits à l'idéologie de subordination de la soumission au fait colonial.

Il s'agit donc de changer les mentalités, autrement dit, de débarrasser le cadre malien de l'esprit colonial et de restaurer l'idéologie du peuple souverain, indépendant.

### 1.2.3 Analyse critique de la réforme de 1962

Plusieurs changements apportés par la reforme ont été positifs. D'abord, elle a permis, dès son élaboration de doter le système éducatif malien de structures différentes de celles de la colonisation. Ce qui a fait de l'école un instrument de promotion, de progrès, de formation adaptée aux réalités, aux besoins et aux exigences du monde nouveau. Ensuite, elle a contribué à la laïcité et à la démocratisation de l'école. C'est ainsi que, dans le souci de donner la chance à beaucoup d'enfants d'âge scolaire, il y a eu la prolifération des écoles sur toute l'étendue du territoire. Enfin, elle a accordé une place de choix à la formation des cadres enseignant.

Cependant, dans son application, la réforme de 1962 a fait surgir plusieurs problèmes, au nombre desquels on peut citer : l'insuffisance de classes par rapport à l'effectif d'enfants scolarisés, l'inadéquation entre formation professionnelle et marché de l'emploi et les disparités entre filles et garçons à l'école puisque l'enseignement concernait plus les garçons que les filles. Outre ces difficultés, la réforme a préconisé l'utilisation exclusive de la langue française comme langue d'enseignement. Ce qui ne facilitait pas l'accroissement du taux de scolarisation, qui était de seulement 24% en 1964. La langue d'enseignement n'étant pas adaptée au milieu, il était donc difficile d'atteindre les objectifs de la réforme et de s'attendre, du coup, au décollage économique du pays.

Ainsi, comme toute réforme, celle de 1962 a eu besoin d'être réadaptée aux nouvelles situations culturelles, sociales, politiques et économiques du pays. Plusieurs innovations se succèderont pour donc renforcer les acquis de la réforme de 1962.

## 1.3 Les innovations pédagogiques majeures depuis la réforme de 1962

### 1.3.1 L'éducation à la vie familiale et en matière de population

C'est en 1989 que la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental a procédé à l'introduction de l'Education à la vie familiale et en matière de population (E.V.F/ E.M.P) dans les programmes scolaires. Cette initiative répond à une volonté de donner aux apprenants une formation plus harmonieuse et plus adaptée aux réalités socio-économiques du pays. Elle contribue également à la résolution des différents problèmes de population qui entravent le développement économique et social. S'adressant à tous les ordres d'enseignement, ce projet vise deux objectifs :

- Contribuer à la mise en œuvre de la politique de population ;

- Créer chez l'apprenant des comportements favorables à l'amélioration de son cadre de vie, à la protection et à la restauration de l'environnement.

L'éducation à la vie familiale et en matière de population a été intégrée au programme existant à travers plusieurs disciplines. Au premier cycle de l'enseignement fondamental, elle a appuyé des disciplines comme l'instruction civique et morale, les sciences d'observation, les mathématiques, l'histoire, la géographie et l'économie familiale. Au second cycle, à l'enseignement secondaire général et à l'enseignement normal, les disciplines concernées étaient l'instruction civique et morale, l'histoire, la géographie, la biologie, les mathématiques et l'économie familiale.

Le premier domaine de cette innovation pédagogique est dénommé « population et développement socio-économique ». Il traite des problèmes comme l'analphabétisme, la forte croissance démographique et la forte migration. Le deuxième domaine appelé « vie familiale et qualité de la vie » s'occupe des valeurs sociales et morales, de l'intégration de la femme au processus de développement et de la santé familiale. Le dernier domaine à savoir « l'environnement et la qualité de la vie » se consacre à la dégradation de l'environnement.

### 1.3.2 L'éducation environnementale

L'Education environnementale (EE), qui vise à créer chez les élèves des comportements favorables à la bonne gestion de l'environnement, a démarré en octobre 1990 au niveau de l'enseignement primaire. Elle couvrait toute la pyramide scolaire, du primaire au supérieur, et suscitait beaucoup d'espoirs dans la protection de l'environnement et la défense de l'écosystème sahélien. Ses objectifs étaient :

- la valorisation dans l'enseignement scolaire des thèmes d'étude relatifs à la lutte contre la sécheresse et la désertification, la découverte et la compréhension de l'environnement sahélien;
- l'analyse des diverses transformations subies par l'environnement sahélien ;
- le développement chez l'élève des attitudes et des aptitudes à partir d'activités pratiques qui le rende capable de résoudre des problèmes de désertification et de protection de l'environnement.

Afin de permettre la réussite de cette innovation, il a été élaboré et produit une quinzaine d'ouvrages pédagogiques à l'intention du maître et de l'élève : un guide du maître, un livre du maître, un livre de l'élève, un livre de lecture pour les 3è et 4è années, un cahier d'activités pour les 5ème et 6ème année, un cahier à messages, un livre de bande dessinée intitulé « découvrons notre environnement » pour les 1ère et 2ème années, un livre de l'alphabet environnemental pour les 1ère et 2ème années ; un tableau indicatif d'intégration de

l'Education Environnementale au programme et un manuel de formation des Equipes Pédagogiques Locales (EPL).

### 1.3.3 L'éducation à la culture de la paix et aux droits humains

C'est en décembre 1998 qu'a été signé le décret portant création du comité de pilotage du programme national pour l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains (E.C.P.D.H). Ce programme vise à véhiculer un ensemble de valeurs, d'attitudes, de traditions, de comportements et de modes de vie fondés sur le rejet de la violence, le respect de la vie, la volonté de promouvoir et de pratiquer la non-violence à travers l'éducation, le dialogue et la coopération. L'éducation à la culture de la paix et aux droits humains qui cible les plus jeunes est un des moyens les plus appropriés pour développer le sens des valeurs universelles et les types de comportement sur lesquels se fondent la paix et le respect de la vie.

L'idéal de paix, de dialogue et de coexistence pacifique passe forcément par l'école qui demeure la meilleure porte d'entrée pour promouvoir au sein des communautés une prise de conscience propice à la paix et au respect des droits humains.

### 1.3.4 La pédagogie convergente

La pédagogie convergente est une méthode active d'apprentissage des langues qui a été introduite au Mali en 1987 suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. C'est une méthode qui vise un bilinguisme fonctionnel.

L'enseignement de la pédagogie convergente part de l'hypothèse que la scolarisation bilingue entamée dans la langue première de l'enfant créerait des conditions d'apprentissage plus faciles de la langue française qui redevient seul médium d'enseignement à partir de la 4ème année. L'enfant transférerait dans ce cas en français les attitudes et automatismes qu'il aurait acquis en situation d'apprentissage dans sa langue maternelle. La L2 de l'enfant n'intervient que lorsque les plus importants comportements, ceux concernant l'écrit notamment, sont acquis en L1.

#### 1.3.4.1 Les principes de la pédagogie convergente

La pédagogie convergente est basée sur quatre principes généraux :

D'abord, elle est une pédagogie qui donne un maximum d'aide à l'apprenant, à travers la valorisation de toutes les ressources de sa personnalité et l'augmentation de son pouvoir de création. Elle lui ouvre de multiples voies dans le but d'éveiller les potentialités lui permettant de trouver de façon autonome son chemin du savoir. Elle fait donc de l'apprentissage une transformation et une construction constantes de ce qui a été déjà conquis en spirale.

Ensuite, elle est une pédagogie qui se préoccupe beaucoup plus de l'apprenant, de son vécu et de son environnement. Elle tient compte de la formation acquise par les enfants 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 langue maternelle afin de les amener à donner du sens aux nouveaux enseignements qu'on leur propose.

De plus, elle est une pédagogie différenciée qui met en œuvre un ensemble diversifié d'apprentissages afin de permettre à des apprenants de niveaux hétérogènes d'atteindre, par des voies différentes, les objectifs communs. L'un des atouts de la pédagogie convergente est le fait qu'elle permet à chaque élève d'élaborer sa formation, pas à pas et de s'approprier des savoirs quelles que soient ses capacités cognitives.

Enfin, elle est une pédagogie des projets où la majorité des tâches confiées aux apprenants se réalise sous forme de projet. Le projet est compris comme une tâche choisie par un groupe en fonction de ses intérêts. Les élèves travaillent en groupe et en situation réelle. Ce qui leur procure une motivation à l'enseignement, et qui constitue un moyen d'appliquer et d'entraîner les savoirs.

Dans la pédagogie convergente, les objectifs généraux assignés à chaque classe s'atteignent à travers l'exécution des éléments de l'unité pédagogique qui sont: les techniques d'expression et de communication (TEC), le dialogue, le conte (discours oral et écrit), la compréhension à l'audition, la lecture (découverte, rapide, fonctionnelle), les textes documentaires, les bandes dessinées, les chants, les comptines, les récitations, les mathématiques et les poèmes.

L'enseignement dans les deux langues se fait comme suit:

- 1ère année : 100% langue nationale
- 2ème année : 75% langue nationale et 25% français
- 3ème - 4ème années : 50% langue nationale, 50% français
- 5ème - 6ème années : 25% langue nationale, 75% français.

### 1.3.4.2 L'évaluation de la pédagogie convergente

A partir d'octobre 1994, le Département de l'Education de Base a procédé à l'extension progressive de la pédagogie convergente. En 1997, elle concernait six (6) langues nationales (Bamanankan, Fulfuldé, Songhoy, Tamacheq, Dogon, Soninké) et se pratiquait dans cent cinquante-trois (153) écoles. Au total, 22 400 élèves, 692 maîtres, 126 conseillers pédagogiques et 12 Inspecteurs avaient été formés à la pédagogie convergente.

Des évaluations internes et externes ont confirmé la pertinence de la démarche de la pédagogie convergente. Les élèves des deux types d'écoles : la PC (enseignement bilingue) et la méthode classique (enseignement monolingue), ont été soumis aux mêmes tests en français et en mathématiques. Les performances comparatives des élèves issues des deux méthodes d'enseignement ont prouvé que les élèves de la 4è année de la pédagogie convergente présentent une légère supériorité en français par rapport à ceux du même niveau des écoles classiques. Avec un taux de réussite de 44% en français pour les élèves de la PC contre 42, 6 % pour ceux des écoles dites classiques, il y a une différence de 2,4 0% en faveur de la pédagogie convergente. L'écart est encore plus important en mathématiques où les apprenants de la PC, avec 52, 8% l'emportent largement sur ceux du système classique qui obtiennent un score de 44,1% (Données de 2003 du Département de l'Éducation à la fin du Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages (PAAA) dans l'enseignement fondamental).Traoré (2001) confirme à peu près ces statistiques à travers les évaluations des élèves issus des écoles de pédagogie convergente et des écoles classiques de la ville de Ségou de 1994 à 1999 à l'examen d'entrée en 7è .

Tableau N°1 : Evaluation des élèves de la pédagogie convergente et des écoles dites « classiques »

| **Années** | **PC** | **Classiques** |
|---|---|---|
| 1994 | 6,52 | 40,62% |
| 1995 | 37,64% | 42,34% |
| 1996 | 75,75% | 54,26 |
| 1997 | 50% | 36,89% |
| 1998 | 71,95 | 48,30 |
| 1999 | 7 8,75% | 49,13% |

Source : Tableau reconstitué à partir des données de Traoré (2001)

### 1.3.4.3 Les insuffisances de la pédagogie convergente

Comme nous l'avons développé plus haut, la PC tient compte des compétences que les enfants ont développées en utilisant la langue nationale avant leur entrée à l'école. Elle permet de transférer en français les comportements et conduites que les apprenants auraient acquis en situation d'apprentissage dans leur langue maternelle.

Cependant, la méthodologie de la PC est un obstacle à l'acquisition de nouveaux apprentissages dans la mesure où la convergence se limite uniquement aux aspects méthodologiques. La langue nationale et la langue étrangère, le français sont enseignées selon les mêmes principes, d'où la notion de convergence pédagogique. Or, une convergence linguistique faciliterait beaucoup plus le réinvestissement des acquis de la langue maternelle en français. Elle permettrait de passer plus facilement de la L1 à la L2 dans les pratiques de classes et de mieux appréhender les difficultés liées aux différences inter-linguistiques.

Malgré donc les bons résultats de la PC, elle a été incapable de donner une réponse à la question : comment assurer le transfert en langue française des capacités et aptitudes acquises lors de l'apprentissage en langue maternelle ? D'autres problèmes liés notamment à l'insuffisance d'équipement en fournitures scolaires, à l'absence de la formation initiale des maîtres en langues nationales et au manque de programmes appropriés pour l'enseignement de ces langues, sont restés sans solution.

D'ailleurs, la fiabilité des évaluations exaltant l'efficacité de la PC peut être mise en doute car l'expérimentation n'a concerné que la langue bamanankan. Ce qui est quelque peu réducteur car elle n'a porté que sur une seule langue.

C'est dans le souci de poursuivre la recherche pour l'amélioration des apprentissages à travers la pédagogie convergente que le Mali, à travers son programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) va mettre en place un nouveau curriculum bilingue au niveau de l'enseignement Fondamental**.**

## 1.4 Le programme décennal de l'éducation (PRODEC)

### 1.4.1 Les caractéristiques du PRODEC

Le Programme Décennal comporte onze axes prioritaires qui se veulent une traduction opérationnelle de l'option du Mali pour une école démocratique dans un contexte décentralisé. Les principaux axes du PRODEC sont les suivants:

- **« Une éducation de base de qualité pour tous »**

L'Education de Base à travers notamment l'enseignement fondamental constitue la priorité du programme Décennal de Développement de l'Education. Elle comprend les sous-systèmes formels (éducation préscolaire, enseignement fondamental) et l'éducation non formelle.

Elle donne un minimum éducatif qui consiste à savoir lire,écrire,calculer et acquérir des habilités permettant à l'apprenant, soit de d'insérer dans la vie active, soit de poursuivre ses études.

L'innovation majeure du PRODEC est la restructuration de l'Enseignement Fondamental en un bloc unique pour donner un minimum éducatif de neuf ans à tous élèves. Auparavant, l'Enseignement Fondamental avait deux cycles : le premier de la 1è année à la 6è année, sanctionné par le Certificat de Fin d'Etudes du premier Cycle de l'Enseignement Fondamental (CFEPCEF), et le second de la 7ème à la 9ème , sanctionné par le Diplôme d'Etudes Fondamental (DEF). Avec le bloc unique, l'Enseignement Fondamental comporte aujourd'hui les classes d'initiation (1ère et 2ème années), les classes d'aptitude (3ème et 4ème années), les classes de consolidation (5ème et 6ème années) et les classes d'orientation (7ème, 8ème et 9ème années).

- « **Un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie »**

Le Mali a beaucoup de potentialités dans les secteurs primaires et secondaire, il a donc des besoins pressants de production. Pour ce faire, l'enseignement professionnel a un rôle important à jouer dans le développement du pays .

Il constitue la deuxième priorité du PRODEC. Il s'agira d'offrir une formation de qualité adaptée aux besoins de l'économie à travers une forte implication du privé dans son développement.

- « **Un enseignement secondaire général et technique rénové et performant »**

L'enseignement secondaire général et technique assure, consolide et approfondit les acquis du fondamental. Il offre une formation générale ou technique de qualité nécessaire à la poursuite des études supérieures. Il prépare le citoyen producteur, armé de compétences utiles à l'entrée dans la vie active.

- **« Un enseignement supérieur de qualité, adapté aux besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés. »**

Au niveau de l'enseignement supérieur, la politique vise particulièrement à développer les filières courtes de formation dans les domaines du génie industriel, du génie civil et des mines, de l'agro-Sylvio-pastoral et de la santé. La recherche scientifique et technologique est basée essentiellement sur les besoins prioritaires de développement du pays.

- « **Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français. »**

Le PRODEC vise la poursuite et l'extension progressive de l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel à l'ensemble des langues et des écoles du pays.

La langue maternelle est utilisée dans le sens de première langue parlée par l'enfant, et qui demeure, généralement, la langue dominante du milieu. Ainsi, l'enseignement bilingue est basé sur un multilinguisme fonctionnel comprennant la langue maternelle dominante des apprennats et la langue officielle.

L'articulation des deux langues L1 et L2 se fait de la façon suivante : en 1ère et 2ème années, la langue maternelle est utilisée comme méduim d'enseignement, mais la L2 est introduite uniquement en 2ème année comme matière ; en 3ème , 4ème , 5ème et 6ème années, les deux langues sont méduims d'enseignement et occupent chacune 50% du taux horaire. Dès la 7ème année, la langue maternelle est enseignée comme matière et se poursuit au niveau de tous les autres ordres d'enseignement.

- « **Une politique du livre et du matériel didactique opérationnelle. »**

L'option du PRODEC dans ce domaine consiste à privatiser progressivement la rédaction, l'édition et la distribution des manuels scolaires et universitaires. Ce qui permet de renforcer les compétences nationales privées et de favoriser un transfert de tecnologie et de compétences.

Entre autres mesures, le PRODEC prévoit en 1ère et 2ème année, un livre de lecture par élève en langue maternelle et des guides du maîtres ; en 3ème et 4ème années, deux livres par élève en français et en langue maternelle ainsi que des guides du maître ; en 5ème et 6ème, quatre livres par élèves en français,calcul, initiation aux activités pratiques et quatre guides par maître.

- **« Une politique soutenue de formation des enseignants »**

Cette politique fait de l'Etat le principal responsable de la formation des enseignants.

Le PRODEC envisage de nouveaux profils pour les enseignants de l'enseignement fondamental, bloc unique. Ceux-ci sont chargés des faire acquérir aux élèves les savoirs de base à travers l'utilisation de la langue officielle et des langues maternelles. Ils doivent pour ce faire maîtriser leurs disciplines ainsi que la didactique de celle-ci. La maitrise de la langue maternelle, de la législation et de la morale professionnelle, celle des techniques d'évaluation, d'animation socioculturelle nécessitent d'être leur apanage.

- « **Un partenariat véritable autour de l'école »**

Les partenaire de l'école se composent de l'Etat, des collectivités territoriles, des communautés, des associations de parents d'élèves, des associations de développement, des organisations non gouvernementales, des partenaires techniques et financiers, des syndicats d'enseignants, du secteur privé et des associations d'élèves et étudiants.

Le PRODEC s'inscrit dans la politique de décentralisation de la troisième République qui doit se traduire par une gestion décentralisée de l'éducation.

Il reconnait la décentralisation de l'éducation comme principale condition d'effective appropriation de l'école malienne par les populations. Pour réussir la refondation du système éducatif, il requiert principalement la déconcentration des activités éducatives, celle plus particulièrement de l'éducation de base, la redéfinition et la reconnaissance de la complémentarité des rôles des différents partenaires de l'école.

- « **Une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif. »**

La restructuration des services étatiques est une exigence de la décentralisation.

Le schéma institutionnel consiste à rendre aux communautés et aux collectivités territoriales la gestion du système éducatif qui se fait en relation avec les s structures déconcentrées.

Le premier maillon de la chaîne est l'école au sein de laquelle il y a un comité pédagogique composé des enseignants et de la direction de l'école. Le rôle du directeur est d'apporter un appui pédagogique aux enseignants. Dans l'environnement immédiat de l'école, se trouve le comité de gestion scolaire composé de différents membres admis selon la décision de la communauté.

Le deuxième maillon est le Centre d'Animation Pédagogique (C.A.P), premier niveau de la structuration formelle du schéma institutionnel, mise en œuvre par PRODEC. Son rôle consiste à assurer la formation continue des enseignants, à suivre les écoles selon le principe d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il n'a pas pour fonction de procéder à des évaluations sanctions des maîtres.

Le troisième maillon est l'Académie d'Enseignement (A.E), instance au niveau régional qui coordonne les activités d'éducation et travaille étroitement en lien avec les collectivités territoriales.

- **« Une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires. »**

Le PRODEC a été menée de manière très participative, sur la base de consultation, de dialogue et de négociation. Sa réussite passe nécessairement par la participation des parents, des enseignants, des enfants et des partenaires de l'école.

C'est pourquoi, le dialogue permanent avec et entre les partenaires à tous les niveaux et à chaque phase du programme a été indispensable pour assurer sa continuité.

Plusieurs stratégies ont été mises en place pour permettre la remontée de l'information de la base au sommet et à la communication dans les deux sens. Il s'agit de l'organisation de la rétroaction de l'information au niveau local et régional, le développement des communications communautaires au niveau de l'école et l'établissement de critères d'évaluation périodique.

- **« Une politique de financement, soutenue, rééquilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation. »**

Le PRODEC a un financement accru et soutenu de l'État, des collectivités territoriales, des communautés, du privé et des partenaires techniques et financiers.

Pour atteindre ses objectifs, le programme a prévu de recruter deux mille quatre cents cinquante (2 450) enseignants contractuels par an dont deux mille (2000) pour les écoles publiques. La prise en charge des dépenses liées à ces recrutements est assurée en grande partie par les collectivités territoriales avec la mise en œuvre de la politique de décentralisation. Cependant, compte tenu des besoins importants en matière de recrutement des enseignants, les communautés et le privé prennent en charge les enseignants dont ils ont besoin.

La contribution des partenaires techniques et financiers est également sollicitée par l'Etat dans la prise en charge des nouveaux enseignants contractuels.

### 1.4.2 L'approche curriculaire par compétence dans l'éducation de base

L'approche curriculaire par compétence, en vigueur au Mali depuis 2004, est une démarche globale et systémique dans les apprentissages. Elle s'est ouverte aux apports des innovations pédagogiques en cours dans le système, notamment l'éducation à la vie familiale et en matière de population, l'éducation environnementale, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains et surtout la pédagogie convergente qui en est le socle.

C'est une approche qui favorise une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation et travaille régulièrement à résoudre des problèmes et tâches intégratives éliminant ainsi les barrières entre les disciplines.

#### 1.4.2.1 Les raisons du choix

Les grandes orientations de la politique éducative du Mali prescrivent l'approche curriculaire. A travers le PRODEC, le pays s'est engagé dans la voie du curriculum de l'enseignement fondamental qui est la pièce maîtresse de l'approche par compétence.

Ce choix est lié aux exigences de la refondation du système éducatif. Il implique non seulement l'ajustement du rôle du maître qui devient facilitateur et animateur mais aussi la

mise en place d'un plan d'action pédagogique suffisamment large pour prendre en compte les multiples aspects de l'activité éducative.

La préférence de cette approche est également due au fait qu'elle crée des situations d'apprentissage pour permettre des acquisitions en rapport avec les besoins de la vie. Tout en favorisant une différenciation pédagogique qui permet de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chaque élève par le recours à des méthodes appropriées, elle facilite la régulation des apprentissages au moyen de l'évaluation formative.

Plusieurs autres raisons justifient le choix fait par le Mali de l'approche curriculaire par compétence.

D'un point de vue historique, un grand nombre de mouvements d'idées et d'actions ont été expérimentés dans le pays depuis l'indépendance dans le cadre de l'éducation. De toutes les expériences, l'approche par compétence semble être la plus à même de répondre aux exigences d'une éducation de masse et de qualité dans le pays.

D'un point de vue législatif et sociopolitique, le pays a opté pour une démocratisation de l'enseignement. Alors, il est important que l'école soit intégrée à l'environnement des communautés dans un pluralisme politique pour que chacun trouve son compte.

**1.4.2.2 Les caractéristiques de la démarche**

Elle met donc l'accent sur la participation des élèves. Elle favorise des formats de participation active des élèves, sous la forme de discussions autour de documents ou de problèmes. Elle privilégie la mise sur pied de projets pédagogiques invitant les élèves à s'investir dans une démarche à moyen ou long terme, à mobiliser diverses compétences et matériaux pour atteindre un objectif concret. Une de ses caractéristiques fondamentales consiste à mettre les disciplines au service des savoirs et non l'inverse. Elle invite à cet effet les enseignants et les élèves à se servir de plusieurs disciplines pour la construction de projets pédagogiques.

L'approche curriculaire par compétences requiert trois types de compétences: les compétences disciplinaires, les compétences transversales ou interdisciplinaires, les compétences d'expérience de vie.

Les compétences disciplinaires sont liées aux domaines de formation. Elles sont en rapport direct avec des domaines et plus spécifiquement avec des disciplines ou des matières enseignées. En mathématiques, par exemple, le maître peut demander aux élèves de vérifier des factures.

Les compétences transversales ou interdisciplinaires sont liées à l'utilisation des savoirs dans une autre discipline que celle dans laquelle ils ont été acquis. Elles découlent des apprentissages essentiels et sont mobilisées lors de la résolution de situations/problèmes.

Les compétences d'expérience de vie sont, quant à elles, les comportements qui permettent à la personne de se prendre en charge ou de faire des choix judicieux pour son bien-être.

A partir du moment où la compétence est un construit social inféré à partir de l'action, les domaines essentiels d'expérience humaine et de connaissance vont bien au-delà des matières ou des disciplines du programme. Ils donnent une image globale du monde sur lequel les élèves doivent s'interroger et avec lequel ils doivent se familiariser.

### 1.4.3 Le Curriculum

La réforme curriculaire qui est la suite logique de la pédagogie convergente est l'axe majeur du PRODEC. A la suite des bons résultats des apprenants en PC aux examens du C.F.E.P.C.E.F, les différents suivis - évaluations de cette méthode ont encouragé le Ministère en charge de l'éducation à envisager une généralisation progressive de la PC à travers le nouveau curriculum de l'enseignement fondamental. C'est ainsi que le niveau I du curriculum a débuté en 2002-2003 par une mise à l'essai qui a concerné quatre-vingt écoles. Il a connu un début de généralisation en octobre 2005 sur 2550 écoles précisément toutes les écoles à PC et 500 écoles classiques. Les onze langues nationales enseignées concomitamment avec le français sont déjà introduites à l'école à travers la PC.

Avec le curriculum, il existe au niveau de l'enseignement fondamental quatre niveaux d'apprentissage : niveau I (1ère et 2ème années) ; niveau II (3ème et 4ème années) ; niveau III (5ème et 6ème années) ; niveau IV (7ème ,8ème , 9ème années.)

#### 1.4.3.1 Les caractéristiques du curriculum

Le curriculum est centré sur la Pédagogie Convergente (PC) qui est censée favoriser le développement des compétences et non l'assimilation des connaissances. Cette innovation se propose d'être la réponse aux multiples préoccupations de l'enseignement fondamental. A cet effet, elle intègre toutes les innovations et programmes d'éducation évoluant isolement au Fondamental.

Le curriculum a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif global ou spécifique reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu, et devant permettre l'atteinte des buts prédéterminés de l'éducation. La loi n° 99-046 du 28/12/99, portant loi d'orientation sur l'éducation, le définit comme étant *« l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes*

*d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants.»*

Les finalités du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali, déterminées dans la Loi n° 99-046 du 28/12/99 portant loi d'orientation sur l'éducation, sont celles assignées au système éducatif tout entier *: « former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne. »*

Le curriculum comprend cinq domaines de formation issus de l'intégration des disciplines. Ce sont :

- Langue et Communication (LC) : Langue nationale et Français
- Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) : Sciences, Mathématiques et technologies
- Sciences Humaines (SH) : Histoire et Géographie
- Développement de la Personnalité (DP) : Education civique morale et Education Physique
- Arts : Musique, Dessin, Arts plastique, Chant, danse, comptine

Les apprentissages sont regroupés en unité d'apprentissage définie comme étant l'ensemble des apprentissages du mois autour des cinq domaines.

Le modèle de bilinguisme du curriculum est résumé dans le tableau qui suit :

Tableau 2 : Modèle d'éducation bilingue choisi au Mali

| | Domaine Langue et Communication | Autres domaines | Volume Horaire L1 Tous les domaines | Volume Horaire L2 Tous les domaines |
|---|---|---|---|---|
| An 1 | Étude de Langue Nationale seulement | Langue Nationale langue d'enseignement de tous les domaines | 100% | 0% |
| An 2 | Étude de Langue Nationale (50 % du temps) + étude français oral (50 %) | Langue Nationale langue d'enseignement de tous les domaines | 75% | 25% |
| An 3 | Étude du français oral et écrit (100 % du volume de LC) | SMT en français + autres domaines en Langue Nationale | 25% | 75% |
| An 4 | Étude du français uniquement (100 % volume de LC) | SMT en français + autres domaines en Langue Nationale | 25% | 75% |
| An 5 | Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la Langue Nationale (25 % du volume de LC) | Tous les domaines sont enseignés en français | 50% | 50% |
| An 6 | Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la Langue Nationale | Tous les domaines sont enseignés en français | 50% | 50% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | (25 % du volume de LC) | | | |

**Source** : Tableau reconstitué à partir des données de Maurer, 2007

Dans les classes de première année du primaire, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale. Le temps d'enseignement est subdivisé en deuxième année: 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 volume horaire est équitable : 50% pour la langue nationale et 50% pour la langue seconde (français).

Le curriculum répond à des exigences de pertinence, de cohérence et de réalisme.

D'abord, les apprentissages prévus par le curriculum doivent être significatifs pour les élèves. Autrement dit, ceux-ci doivent percevoir le rapport entre le programme de formation et leur vie. Un curriculum pertinent est basé à la fois sur l'expérience des enfants et sur leur environnement physique, humain et culturel.

Ensuite, il respecte l'équilibre entre domaines et disciplines de formation. Il est le reflet de l'adéquation entre objectifs, contenus et moyens proposés pour leur accomplissement.

Enfin, le curriculum tient compte des conditions matérielles qui accompagnent sa mise en œuvre, des conditions de son application notamment le temps alloué pour obtenir des résultats escomptés. Il ouvre l'expérience des apprenants aux différents domaines de formation en amenant chaque élève à se dépasser, à actualiser son potentiel et à accroître ses capacités.

Dans les évaluations, le curriculum privilégie l'évaluation des compétences au lieu de se centrer uniquement sur les connaissances. Il préconise la pratique de l'auto-évaluation par les élèves eux-mêmes et les occasions d'appréciation des activités et performances des élèves par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires.

#### 1.4.3.2 L'apport du curriculum à la pédagogie convergente

L'apport du curriculum a été l'introduction, en appui à la convergence méthodologique de la PC, d'une convergence linguistique en langue maternelle permettant l'étude de quelques notions linguistiques fondamentales pour l'apprentissage du français. La pédagogie convergente « *favorise une transition naturelle vers le français en développant une "convergence" des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux*

*langues (...)* ». (Wambach, 2001 : 121). Or, en décrivant la situation de l'enseignement des langues nationales en convergence avec le français au Mali, Maurer (2004) estime que:

*« Au Mali, la pédagogie convergente a permis d'expérimenter à une grande échelle l'usage des langues nationales dans l'éducation de base. Peu à peu, cette question clé de la politique éducative a été dédramatisée. Pour autant, toutes les difficultés liées au bilinguisme fonctionnel dans l'enseignement n'ont pas été résolues, ni même pensées dans les premiers modèles de la PC. Aujourd'hui, la généralisation du modèle à l'ensemble des classes et la construction d'un curriculum amènent à remettre en question certains principes méthodologiques et à affiner l'analyse du passage des langues nationales au français. »* (Maurer, 2004 : 430).

Pour Maurer (2007), exercer les élèves à des activités réflexives sur les langues permet de mieux développer les compétences des élèves. Il estime que : « La présence d'activités métalinguistiques aidera l'élève à faire le lien avec sa LM, tout en favorisant la structuration du système du français. » (Maurer, 2007 :18).

Ainsi, à côté des activités relevant du globalisme, le curriculum a introduit certaines activités permettant une exploration systématique du code alphabétique. Par exemple, la méthode qu'il privilégie dans le cadre de la lecture est celle que l'on pourra qualifier de mixte. « *D'autre part, le curriculum, au niveau de la troisième année, lors du passage à l'écrit en français, doit faire une place particulière à la question des transferts de compétences de la LM au français pour optimiser, encore une fois, le concept de convergence.* » (Maurer, 2007 :19-20)

Même si les maîtres sont dotés de guides contenant des métatermes en langue nationale, ainsi que les directives nécessaires pour l'enseignement des deux langues, le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental du Mali reste encore dépendant des théories de la pédagogie convergente. Il reste à accentuer davantage l'introduction de cette dimension métalinguistique dans le curriculum bilingue. Comme le remarque Maurer : *« Un enfant malien qui ne fait que communiquer dans sa langue sans être amené à réfléchir à son fonctionnement, puis qui apprend le français selon le principe du bain linguistique, en construisant seul les règles de fonctionnement de cette L2, peut tout à fait passer plusieurs années à l'école sans construire la notion de genre, et toute la chaîne d'accords qu'elle commande à partir du nom »* (Maurer, 2007 : 19). Il est donc indispensable d'intégrer les activités d'éveils métalinguistiques dans les activités de classe pour faciliter l'apprentissage du français aux élèves.

### 1.4.3.3 Les insuffisances du curriculum

La mise en œuvre correcte du curriculum fait face à un certain nombre de difficultés. D'abord, la compétence très relative des enseignants, la maîtrise insuffisante de la démarche pédagogique, les difficultés de transcription des langues nationales et de traduction du curriculum et des documents de base du français en langues nationales, les difficultés conceptuelles liées à l'enseignement du calcul et des sciences, l'insuffisance du temps de formation au regard du volume des programmes proposés, le manque de manuels conformes au curriculum, etc. Compte tenu de ces diverses difficultés, plusieurs écoles à curriculum sont retournées au système classique. C'est ce que révèle une enquête du ministère de l'Education Nationale, menée au cours de l'année scolaire 2011-2012. Les écoles des trois régions nord (Tombouctou, Gao et Kidal) n'ont pas été enquêtées à cause de la crise sécuritaire en proie dans ces régions.

Tableau 3 : Ecoles à curriculum du Mali excepté les trois régions du nord

| **REGION** | **AE** | **Nombre de Ecoles appliquant le Curriculum Niveau I (2011-2012)** | **Nombre de Ecoles appliquant le Curriculum de la 1ère à la 6ème** | **Nombre de Ecoles appliquant partiellement le Curriculum** | **Nombre de Ecoles ayant abandonné le Curriculum** | **Nombre ECOLE** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| BAMAKO | Bamako Rive Droite | | | 37 | 14 | 51 |
| | Bamako Rive Gauche | | 1 | 139 | 10 | 150 |
| **TOTAL DISTRICT DE BAMAKO** | | | **1** | **176** | **24** | **201** |
| **KAYES** | Kayes | | 58 | 31 | 2 | 91 |
| | KITA | | 5 | 45 | 16 | 66 |
| | Nioro du Sahel | | 5 | 28 | 1 | 34 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOTAL REGION DE KAYES** | | | **68** | **104** | **19** | **191** |
| **KOULIKORO** | KATI | 441 | 91 | 168 | 184 | 884 |
| | KOULIKORO | 279 | 84 | 89 | 14 | 466 |
| **TOTAL REGION DE KOULIKORO** | | **720** | **175** | **257** | **198** | **1350** |
| SEGOU | SAN | | 37 | 124 | 50 | 211 |
| | SEGOU | 256 | 137 | 320 | 103 | 816 |
| **TOTAL REGION DE SEGOU** | | **256** | **174** | **444** | **153** | **1027** |
| SIKASSO | BOUGOUNI | | 2 | 367 | 233 | 602 |
| | KOUTIALA | | | 89 | 30 | 119 |
| | SIKASSO | | 2 | 237 | 55 | 294 |
| **TOTAL REGION DE SIKASSO** | | | **4** | **693** | **318** | **1015** |
| **ENSEMBLE** | | **976** | **422** | **1674** | **712** | **3784** |

Source : CPS-MEALN 2012

Sur 3784 écoles, 712 ont abandonné la méthode du curriculum soit environ 18,81 du total des écoles à curriculum.

Il est important d'interroger l'état actuel de cet enseignement pour pouvoir résoudre les questions relatives au bilinguisme en milieu scolaire. Pour ce faire, les aspects métalinguistiques qui constituent le creuset de la convergence linguistique des langues doivent être la cible.

Le pourcentage des écoles bilingues ne cesse de décroître. En 2012, on dénombre 10956 écoles du premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali dont 914 dans les trois régions du nord et 10042 sur le reste du territoire.

**Tableau 4 : Nombre d'écoles 1er cycle 2011-2012**

| **REGION/DISTRICT** | **Ecoles en 2011-2012** |
|---|---|
| **KAYES** | **1463** |
| **KOULIKORO** | **2093** |
| **SIKASSO** | **2431** |
| **SEGOU** | **1690** |

| | |
|---|---|
| **MOPTI** | **1193** |
| **TOMBOUCTOU** | **400** |
| **GAO** | **470** |
| **KIDAL** | **44** |
| **BAMAKO** | **1172** |
| **ENSEMBLE PAYS** | **10956** |

Source : Tableau reconstitué à partir des données de la CPS-MEALN 2012

En faisant un rapprochement entre les deux tableaux ci-dessus, nous constatons que 37,68% des écoles du Mali, hormis celles du nord, étaient des écoles à curriculum. Mais ces chiffres baissent d'année en année à cause des difficultés liées à la pérennisation de l'enseignement bilingue. D'où l'abandon de certaines écoles à appliquer cette méthode d'enseignement.

## 1.5 La situation des langues nationales et du français dans le système éducatif

### 1.5.1 1.5.1 Le statut du français

Le français, introduit au Mali avec la colonisation, est depuis l'indépendance en 1960 la langue officielle. Ce statut de langue d'expression officielle est reconnu et formalisé par la constitution du Mali de 1992 dans son article 25.

La langue française est une des langues d'enseignement en contexte bilingue au fondamental et en contexte monolingue à l'école classique du fondamental à l'université. Son statut est du coup très élevé car il est à la fois langue officielle, langue de l'administration et des institutions, langue de scolarisation et langue de l'écrit. Maîtriser le français est synonyme d'appartenance à une élite dominante. C'est ce que constate Makouta-Mboukou (1973 ) :

*« ( ...) les théoriciens oublient souvent que la réalité est que le français est une langue de promotion, que quiconque ne parle pas français n'est bon à rien, que les portefeuilles ministériels sont confiés aux titulaires de licences obtenues à Paris ; ils oublient qu'en Afrique noire francophone (et cela de Bamako à Brazzaville, et de Bujumbura à Abidjan) dès qu'un Africain est nommé à un poste de grande responsabilité, les gens cherchent à voir si son nom n'est pas suivi de titre de « docteur » ou autres. Que de bons vieux sages africains sont écartés des affaires parce qu'ils ne parlent pas français, au profit de ceux qui ont l'avantage d'avoir été à l'école ! La connaissance du français est une garantie accordée par les gouvernements noirs ».* (Makouta-Mboukou, 1973 : 22)

Pourtant, le français n'est pas la langue maternelle même chez les enfants maliens issus des hautes sphères sociales. Ce sont les langues nationales devenues aussi des langues de scolarisation qui restent toujours réservées aux échanges intercommunautaires.

### 1.5.2 1.5.2 Le statut des langues nationales

La loi n° 96-049 du 23 aout 1996 a accordé le statut de langue nationale à treize langues du pays : bamanankan, bomu, bozo, dogosso, fulfuldé, khassonké, malinké, mamara, maure, soninké, songhoï, Syenara, tamasheq. Cette loi précise que ces 13 langues nationales jouissent des mêmes droits dans le respect des diversités culturelles et de l'unité nationale. Elle stipule que

*« l'Etat reconnaît aux collectivités et aux citoyens le droit d'initier ou de participer à des actions de promotion des langues nationales à travers des activités culturelles, scientifiques et techniques dans le cadre du respect de la réglementation en vigueur. »*

Grâce à cet aménagement linguistique, ces langues ont été instrumentées pour être des langues de l'enseignement pour onze d'entre elles (bamanankan, bomu, bozo, dogosso, fulfuldé, khassonké, mamara, soninké, songhoï, Syenara, tamasheq) dans le système éducatif formel et non formel.

D'ailleurs, l'une des recommandations fortes du forum national sur l'éducation en 2008 porte sur le renforcement de *« la convergence des langues nationales et du français dans le processus d'apprentissage jusqu'au lycée, dans les écoles publiques et privées* » (MEN, 2008 : 21)

### 1.5.3 L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel

D'un point de vue historique, la réforme de 1962 envisageait déjà dans son article 5, « *une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français*» dès que les conditions seraient réunies pour le faire.

En 1961, au congrès des ministres africains de l'Education, à l'initiative de l'UNESCO, les pays participants s'étaient, dans l'enthousiasme des lendemains des indépendances, fixés pour objectif « la scolarisation universelle » en vingt ans. Vingt ans après, seuls le Gabon et le Congo : tous les deux faiblement peuplés et disposant de revenus pétroliers confortables, étaient parvenus à atteindre cet objectif. Venaient ensuite le Cameroun (85%) et la Côte d'ivoire (70%), aucun des autres pays ne dépassait 50% des enfants scolarisables effectivement scolarisés. Ainsi le Bénin se situait à 42%, le Sénégal à 35%, le Tchad à 30%,

la Guinée à 26%, le Mali à 21% et le Niger et la Haute-Volta à moins de 12% (Belloncle, 1984).

La scolarisation universelle par le système scolaire classique, telle que recommandée par la conférence d'Addis-Abeba, s'avérait assurément impossible d'autant plus que l'utilisation du français comme unique médium d'enseignement est un facteur contribuant au nombre important d'abandons des élèves et au taux élevé de redoublements.

En allouant près de 30% de son budget (à l'éducation), le Mali ne pouvait scolariser plus de 21% de la population scolarisable et ce au niveau du premier cycle. C'est suite à ce constat qu'a été constituée une équipe de recherche pluridisciplinaire composée au départ, c'est-à-dire en avril 1975, de trois chercheurs (un sociologue, un psychopédagogue, un linguiste) et renforcée en 1976 de sept nouveaux chercheurs à temps plein et de plusieurs autres à temps partiel. La recherche a duré trois ans et les principaux résultats obtenus laissaient à penser qu'il aurait été possible, en s'engageant résolument dans la voie de l'utilisation des langues nationales, de parvenir à dispenser à chacun une éducation de base.

L'introduction des langues nationales affiche une double ambition : assurer une meilleure réussite scolaire et garantir une meilleure intégration de l'enfant dans le milieu.

Elle s'est effectuée progressivement selon les langues. Elle a connu trois phases majeures.

La première phase a débuté en 1979 où quatre écoles ont servi d'expérimentation à l'enseignement du bamanankan comme médium d'enseignement. Ces écoles étaient celles de Zambougou et Banankoroni dans la région de Ségou, et celles de Kossa et Djifina dans la région de Koulikoro. A partir de 1982, avec la qualité des résultats obtenus, trois autres langues : le fulfuldé dans la région de Mopti, le songhoï et le tamasheq dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal, ont elles aussi connu un début d'expérimentation à l'école.

Cette première phase d'enseignement bilingue qui a concerné cent huit (108) écoles, a continué jusqu'en 1986 dans les quatre langues nationales. Elle a permis d'améliorer les apprentissages chez les élèves. Toutefois, elle a montré ses limites au niveau de l'articulation et de la didactique des deux langues (nationale et français). La méthodologie qu'elle utilisait consiste à transposer les contenus prévus pour l'enseignement de la langue étrangère en langue nationale. Ce qui est dangereux et réducteur car les langues nationales sont différentes du français.

C'est pourquoi une nouvelle formule a été initiée en réponse aux difficultés constatées lors de la première étape. D'où l'expérimentation de la pédagogie convergente (PC) de 1987 à 1993 dans deux écoles de Ségou avant que le département de l'éducation ne décide, par la suite, sa généralisation à partir d'Octobre 1994. C'est au cours de cette deuxième phase que les autres langues nationales hormis le maure et le malinké, ont connu un début d'utilisation à l'école à travers la pédagogie convergente. L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel s'est effectuée suivant cette progression: 1994 (Bamanankan, Fulfuldé, Songhay), 1995 (Tamasheq, Dogon, Soninké), 1998 (Bobo, Sénoufo), 2000 -(Bozo, Minianka), 2001 (Khassonké).
La troisième phase de l'enseignement bilingue a commencé en 2005 avec le nouveau curriculum.

Les répartitions régionales des langues nationales ont été déterminées par une enquête sociolinguistique (Diarra, et Haïdara, 1999), menée en octobre 1999 auprès des élèves. Le tableau ci-dessous traduit le résultat de leur enquête:

Tableau 5 : La diversité linguistique au Mali

| Régions | Langues utilisées |
|---|---|
| Kayes | Soninké, bamanankan, fulfuldé, khassonké |
| Koulikoro | Bamanankan, syénara, mamara |
| Sikasso | Bamanankan, syénara, mamara |
| Ségou | Bamanankan, bomu, mamara |
| Mopti | Fulfuldé, dogon, bamanankan, songhoï, bozo |
| Tombouctou | Songhoï, tamasheq, fulfuldé |
| Gao | Songhoï, tamasheq |
| Kidal | Tamasheq |
| Bamako | Bamanankan |

Source : Diarra, et Haïdara, 1999.

Le bamanankan est enseigné dans toutes les régions hormis celles du nord. Trois autres langues sont utilisées dans plusieurs régions à la fois. Il s'agit du songhoï enseigné à Mopti, Gao et Tombouctou ; du fulfuldé introduit à Kayes, Mopti et Tombouctou ; puis du tamasheq utilisé dans les trois régions du nord. Aucune des autres langues restantes n'est enseignée dans plus d'une région.

Cette disparité linguistique est similaire à celle que l'on retrouve chez les enseignants. Du coup, plusieurs catégories d'enseignants exercent différemment dans les écoles bilingues.

### 1.6 La formation des enseignants de l'enseignement fondamental public

L'objectif de scolarisation universelle, la mise en œuvre de la politique de décentralisation et celle des programmes d'investissements des secteurs de l'éducation dans le cadre du PRODEC, ont conduit à des pratiques nouvelles dans la gestion de l'école et particulièrement dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant C'est ainsi que l'utilisation des contractuels dans l'enseignement a contribué fortement à remettre en question la qualité du système éducatif. La contractualisation dans l'enseignement est survenue dans un contexte dominé par les effets induits de la politique d'ajustement structurel ayant conduit à la réduction drastique des capacités en matière de formation initiale des maîtres. Or dans le même temps, il y a eu un accroissement rapide de la population scolaire, un développement des initiatives privées et communautaires dans les créations d'écoles.

Les premières générations de contractuels étaient des vacataires. Ils ont été recrutées entre 1991 et 2000 par les structures de l'Etat notamment l'Office malienne de main d'œuvre.

A partir de 2001, le recrutement des enseignants contractuels est assuré par les collectivités territoriales avec l'appui conseil des services déconcentrés de l'Education. Ainsi, les académies assurent l'appui conseil auprès des conseils de cercles et Centre d'Animation Pédagogiques (CAP) auprès des communes.

Les modalités de recrutement varient selon les académies. Les recrutements se font sur dossiers ou à partir de tests de sélection là où la demande est nettement supérieure à l'offre.

Il existe trois catégories d'enseignants contractuels : les enseignants de formation, les contractuels non enseignants de formation relevant de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE) et les contractuels des écoles communautaires. Les contractuels enseignants de formation sont des diplômés des Instituts de Formation des Maîtres (IFM). Ils ont reçu 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 la SARPE sont recrutés parmi les titulaires du DEF ou plus. Ils suivent depuis 2008, une formation initiale de six mois qui comprend une phase finale de deux mois de stage dans une école d'application. Elle axée sur des modules permettant une mise à niveau sur le plan académique et professionnel à travers notamment la préparation à la didactique des disciplines et la préparation à la formation en législation scolaire et en morale professionnelle.

Auparavant, la formation des contractuels de la SARPE était 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.

Le niveau académique des contractuels des écoles communautaires est très variable, parfois il est au-dessous du DEF.

Une des recommandations fortes faites par le forum sur le curriculum en 2008 est la formation des enseignants à travers des sessions organisées par les CAP et les académies. Depuis, des sessions de formation au curriculum et à la transcription des langues nationales sont organisées chaque année à l'intention des professeurs des Instituts de Formation des Maîtres (IFM). Ce qui ne se faisait auparavant.

Il est important de recruter des enseignants ayant reçu une formation initiale dans les écoles de formation des maîtres. Comme le reconnaissent les décideurs du système éducatif du pays, *«(...) il a été en outre observé une incidence positive de la formation professionnelle de l'enseignant sur le niveau d'acquisition de ses élèves. Les maîtres ayant reçu une formation professionnelle font progresser mieux les élèves qui leur sont confiés que les autres. »* (MEN 2007 P.12). Ainsi, le manque de formation initiale en langues nationales chez certains enseignants ne facilite pas l'application des méthodes pédagogiques actives préconisées pour l'enseignement du curriculum.

## CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

### 2.1. Définition des concepts

Dans ce chapitre, il sera retenu quelques concepts clés dont l'utilisation permet de mieux appréhender l'apport des activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique dans les transferts d'apprentissages au sein des écoles bilingues.

Notre choix de concepts répond au souci d'une meilleure compréhension de la didactique des langues centrée sur l'enseignement/apprentissage du français en relation avec les langues endogènes en contexte plurilingue.

#### 2.1.1. Le concept d'éveil aux langues

L'éveil aux langues est une préparation à l'apprentissage des langues. Il n'est nullement une nouvelle forme d'apprentissage qui amènerait l'élève à avoir des aptitudes à communiquer dans une langue étrangère.

Il permet surtout « *d'approfondir l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, de renforcer la motivation à apprendre des langues et de développer divers aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage.* » (Mattar et Blondin, 2006)

L'éveil aux langues ne constitue donc pas une discipline supplémentaire qui s'ajouterait aux autres, il se prête à une approche transdisciplinaire fournissant « *aux enseignants des outils didactiques qui permettent d'éveiller les élèves aux langues et aux cultures tout en contribuant au développement de compétences qui sont censées être acquises par ailleurs dans les différentes disciplines.* » (Mattar et Blondin, 2003)

Les activités d'éveil aux langues, en faisant de la diversité des langues et cultures un objet d'activités à l'école, sont susceptibles de faciliter le transfert des compétences acquises d'une langue à une autre, en aidant les enfants à percevoir leurs caractéristiques communes. Elles permettent l'ouverture à l'autre afin de former le citoyen plurilingue de demain. En favorisant la relation entre les langues, elles consistent du coup à développer les savoirs relatifs aux langues et les aptitudes d'ordre métalinguistique à savoir les capacités d'observation et de raisonnement, ce qui facilite évidemment l'accès à la maîtrise des langues. Mattar et Blondin (2006) résument comme suit un certain nombre de valeurs favorisées par les activités d'éveil aux langues : « … *entraînement des capacités de discrimination auditive, renforcement de la curiosité, de l'intérêt pour l'autre et pour la communication avec lui, accroissement de la confiance dans ses propres capacités* » (Mattar & Blondin, 2006). Ces valeurs sont déterminantes pour l'acquisition efficace et durable de nouvelles langues.

C'est l'anglais Hawkins qui est le père fondateur dans les années 80 d'une approche des langues visant à créer des ponts entre les apprentissages réalisés dans différents cours afin de faciliter le transfert des connaissances entre les différentes matières et favoriser le développement de compétence linguistique chez l'apprenant. (Hawkins, 1984)
Son approche a été approfondie dans les années 90 par des spécialistes de la didactique des langues. Des projets soutenus par la commission européenne ont permis de former des enseignants et d'expérimenter l'implantation de l'éveil aux langues dans les curriculums de divers systèmes éducatifs (Projet « JA LING » pour « Janua Linguarum » ou « la porte des langues » et « Evlang » pour « éveil aux langues ») (Mattar & Blondin, 2006).

Les résultats du projet Evlang mené par Michel Candelier ont montré que l'éveil aux langues a un impact sur l'intérêt des élèves pour la diversité ainsi que sur la discrimination et la mémorisation auditive. Matthey, Génélot, Noguerol et Techer suggèrent que « *les aptitudes métalinguistiques que les activités d'éveil aux langues cherchent à construire chez les élèves seraient d'une autre nature que celles qui se développent par le truchement des activités grammaticales en langue de l'école.. .* » (Mattar & Blondin, 2003, p.138)

Dans notre étude, l'éveil aux langues consiste, dans le cadre de l'enseignement ou l'apprentissage bilingue, à développer les savoirs relatifs aux langues et les aptitudes d'ordre métalinguistique, à savoir les capacités d'observation et de raisonnement dans le but de faciliter l'accès à la maîtrise des langues.

### 2.1.2. Le concept de métalinguistique

Le concept de métalinguistique se définit comme l'adoption d' «*une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation* » (Gombert, 1990). Il est lié à la métalangue terme qui désigne la langue ayant pour lexique l'ensemble des mots de la terminologie linguistique, et dont l'unique but est de parler d'une langue. Le métalangage a pour principale fonction la description d'une langue.

Le métalinguistique a été développé par la perspective fonctionnaliste du langage, qui le réfère à la capacité de renvoi du langage à lui-même. En inventoriant les fonctions du langage en 1963, Jakobson renvoie la fonction métalinguistique aux activités qui portent sur le langage. Pour lui, toute communication fait intervenir six facteurs : l'émetteur, le destinataire, le contexte, le code, le canal et le message. Ces facteurs se rapportent, dans toute langue, aux différentes fonctions de la communication linguistique. R. Jakobson distingue ainsi la fonction émotive, qui centre le message sur l'émetteur ; la fonction conative, qui vise à faire naitre un certain comportement chez l'interlocuteur ; la fonction référentielle (ou

dénotative, ou cognitive), dans laquelle le langage décrit le monde ; la fonction phatique, qui renvoie au canal ou au contact ; la fonction poétique, qui concerne le message en lui-même, et la fonction métalinguistique, dans laquelle le message est centré sur le langage. Dans cette dernière fonction qui renvoie au code, le langage sert à parler de lui-même. Les usagers habituels de la fonction métalinguistique du langage sont notamment les linguistes (Jakobson, 1963).

A la conception de Jakobson fait écho celle de Benveniste (1974), cité par Gombert (1990), qui pense que la possibilité métalinguistique est celle « *que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations* ».

Mais est-ce à dire que toute utilisation autoréflexive du langage présente obligatoirement un caractère métalinguistique ?

L'acception du terme « métalinguistique » varie selon qu'on est psycholinguiste ou linguiste.

La définition psycholinguistique du terme « métalinguistique » est plus large que celle attribuée par la linguistique. Selon Gombert,

*« le linguistique dépistera « le métalinguistique » en identifiant dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation (utilisation du langage pour référer à lui-même). Le psychologue, quant à lui, cherchera dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront d'interférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation. »*

Il ajoute que la controverse n'a pas lieu d'être, d'autant plus que la linguistique a pour objet d'étude la langue, autrement dit, c'est l'énoncé métalinguistique qu'elle privilégie. Or des facteurs extralinguistiques liés au comportement et à l'attitude métalinguistique interviennent également dans la production de cet énoncé métalinguistique. C'est à ces facteurs cognitifs, qui président aux énoncés métalinguistiques, que s'intéresse la psycholinguistique.

Le métalinguistique est inclus dans la métacognition. Celle-ci renvoie à une rubrique générale qui intègre du coup les capacités métalinguistiques. Elle

« *se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des*

*données pertinentes pour leur apprentissage. Par exemple, je déploie une activité métacognitive (méta-mémoire, méta-apprentissage, méta-attention, métalangage, ou autre) si je remarque que j'ai plus de difficultés à apprendre A que B ; s'il me vient à l'esprit que je dois contrôler deux fois C avant de l'accepter comme un fait ; s'il me vient à l'idée, dans une situation de tâche à choix multiples, qu'il est préférable d'examiner chacune des possibilités avant de décider quelle est la meilleure ; si je pressens qu'il vaut mieux prendre D en note car je risque de l'oublier (…). Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret.* »

(Flavell, 1976 : 232, cité et traduit par Gombert, 1990 : 17). Le concept de métacognition se limite aux processus de réflexion, il a une portée inférieure à celle de la cognition elle-même, qui, elle, s'étend à l'ensemble des processus cognitifs.

« *Outre le métalangage, les « métacapacités » les plus communément citées sont : le méta-apprentissage qui renvoie à la connaissance et au contrôle des processus d'apprentissage ; la méta-attention qui qualifie la capacité de faire volontairement attention ; la métacognition sociale qui désigne la connaissance des processus cognitifs en œuvre chez autrui et leurs implications comportementales, enfin la métamémoire qui, hormis le métalangage, est un domaine de métacognition unanimement cité et qui est le plus étudié.* » (Gombert 1990 :18-19).

Gleitman et coll. (1972), cités par Gombert (1990), postulent qu'il y a une nette séparation entre le métacognitif et le métalinguistique. Ces deux domaines ne sont reliés que par des habiletés sous-jacentes propres à la conscience de façon générale.
Pour 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). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage, qu'il soit phonologique (on parlera alors d'activités métaphonologiques), syntaxiques (activités métasyntaxiques), sémantiques (activités métasémantiques) ou pragmatique (activités métapragmatiques) »* (Gombert, 1990 : 27)

Dans notre étude, le métalinguistique relève de la capacité que le langage a de renvoyer à lui-même à travers l'ensemble de ses activités. Les activités métalinguistiques concernent toutes les manipulations et réflexions conscientes portant sur le langage, permettant de s'en construire une représentation explicite. Ces manipulations et réflexions permettent de décrire le langage même ordinaire. Ainsi, nous considérons les reformulations et les définitions, même menées en langage ordinaire, comme des activités métalinguistiques. Le métalinguistique est un niveau d'activité qui ne relève 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 et la métalangue sont donc une partie du métalinguistique. Ils relèvent de la verbalisation du métalinguistique.

Dans notre travail de recherche, à partir d'un certain nombre d'activités d'observation et de réflexion portant sur des faits de langue qui permettent de sensibiliser les élèves des écoles bilingues aux spécificités de l'univers du langage, nous étudions, chez eux, le développement de la conscience métalinguistique. Nous faisons l'hypothèse que ce type de travail rendrait plus aisée la maîtrise des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères, et faciliterait le transfert des apprentissages d'une langue à l'autre.

### 2.1.3. Le concept d'épilinguistique

La notion d' « *épilinguistique »* a été créée par le linguiste Culioli (1968). Elle a été utilisée pour désigner des activités proches du comportement métalinguistique mais qui sont réalisées sans contrôle conscient.

Les activités épilinguistiques sont donc définies comme étant celles qui échappent au contrôle de la conscience : *« comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par le sujet. Il 'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue. »* (ibid. : 27)

Contrairement aux métaprocessus, qui sont des « *processus cognitifs accessibles à la conscience, participant à la métacognition* » (ibid. : 27), les épiprocessus sont les *« processus inaccessibles à la conscience, manifestés dans les activités épilinguistiques (comme plus généralement dans les activités épicognitives), participant à la gestion, à la régulation et au contrôle du traitement linguistique (ou d'autres tâches complexes).* » (Ibid. : 27)

Les activités épilinguistiques concernent les comportements portant sur le langage, non délibérés, manifestés par hésitations, répétitions, reprises et reformulations.
Elles consistent en une « *connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques* » (Gombert, 1990 : 233). Dans ce cas, le sujet déploie fréquemment une activité de contrôle sur sa production qui s'exerce par exemple sur les règles grammaticales implicitement utilisées. Les comportements épilinguistiques peuvent être observés notamment à l'occasion des phénomènes d'autocorrection.

La différence entre les activités métalinguistiques et les activités épilinguistiques est liée au degré de conscience du sujet par rapport aux activités. Les activités métalinguistiques se caractérisent par le fait qu'elles sont réfléchies et intentionnelles. Elles consistent « *en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage* » (Ibid. : 247). Ce qui les distingue des comportements épilinguistiques qui sont effectués sans contrôle conscient. Ce sont les :

*« comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue. »* (Gombert, 1990 : 27).

L'enfant applique inconsciemment des règles dont il ignore le fonctionnement de façon consciente.

Dans notre travail de recherche, les comportements épilinguistiques correspondent aux hésitations, aux répétitions, et aux reprises avec reformulation de l'élève (voire du maître, mm si ça n'est pas étudié) par lui-même.

### 2.1.4. Le concept de conscience métalinguistique

Le terme métalinguistique, comme nous l'avons défini plus haut, désigne la capacité à de réflexion et de manipulation des caractéristiques structurales du langage dont le caractère conscient et délibéré a pu être établi. (Demont, Gaux, & Gombert, 2006).
Mais, on peut se poser un certain nombre de questions :

- Comment savoir que l'élève réfléchit consciemment sur le langage ?
- Quels critères nous permettent de déterminer le caractère conscient d'une activité ?
- Quand peut-on parler d'activité « métalinguistique » ?

Dans notre étude, nous parlons d'activité consciente lorsqu'une explicitation verbale de la pensée ou même de la démarche est possible.

Nous envisageons l'activité consciente au sens large. Ainsi, comme le soulignent Demont, Gaux & Gombert (2006) : *« la non-explicitation n'est pas forcément un indicateur de non-conscience »*. Ce qui est d'autant plus vrai que la verbalisation d'une connaissance linguistique peut parfois poser problème. L'élève est, par exemple, souvent capable de faire une correction grammaticale à l'oral, même s'il ne possède pas le vocabulaire spécifique ou les métatermes lui permettant de justifier sa correction. Dans le souci de distinguer les activités réellement métalinguistiques de celles qui ne le sont pas, Gombert (1990) propose de classer les activités de type métalinguistique en deux catégories : les activités épilinguistiques et les activités métalinguistiques. Les premières désignant les comportements métalinguistiques qui montrent la *« maîtrise fonctionnelle des règles d'organisation ou d'usage de la langue »* de l'individu, mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par celui-ci. Les connaissances sont appliquées automatiquement sans provenir de des décisions délibérées du sujet. Les secondes se réfèrent aux activités réfléchies et délibérées du sujet qui portent sur le langage et son utilisation.

Dans notre travail de recherche, la conscience métalinguistique est définie comme l'habileté à réfléchir sur le langage, sous l'angle de l'expression et de la réception, et à manipuler ses composantes comme la phonologie, la morphologie, ou encore la syntaxe. C'est une activité cognitive qui demande une connaissance consciente du langage qui devient alors, outre sa fonction d'outil de communication, l'objet d'étude en même temps que le médium avec lequel nous pouvons réfléchir, jouer ou porter un jugement. On fait donc abstraction un instant du message transmis pour se concentrer sur le langage lui-même, qui devient l'objet de notre pensée. De ce fait, l'enfant doit être conscient du langage afin d'utiliser ses connaissances linguistiques pour pouvoir comprendre, lire et écrire un message.

Les composantes métalinguistiques sont les suivantes :

- la conscience métaphonologique qui consiste à jouer avec les sons d'un mot ; la conscience métamorphosyntaxique qui consiste à corriger la structure de la phrase et qui peut se subdiviser en conscience métamorphologique (organisation des mots) et en conscience métamétasyntaxique (organisation des phrases) ;

- la conscience métasémantique qui consiste à jouer avec le sens d'un mot, comme par exemple, donner une définition d'un mot, trouver des synonymes, des antonymes ou des homonymes, ou même trouver la réponse à une devinette, elle porte également sur

le contenu sémantique, autrement dit, les différentes idées que l'on peut exprimer ou comprendre, comme l'idée d'état, l'idée d'action, l'idée d'espace, l'idée de temps, etc. ;

- la conscience métapragmatique concerne l'interprétation des intentions véhiculées par l'émetteur en fonction du contexte dans lequel est émis le message.

  Elle permet d'éveiller chez l'apprenant les intentions de communication et les habiletés conventionnelles, tout en lui facilitant la compréhension des types et des règles du discours.

### 2.1.5. Les concepts de langue première (L1), de langue maternelle (LM) et de langue nationale (LN)

La langue première, comme son nom l'indique, est la première langue que l'enfant découvre dans son environnement. Elle est la première langue qu'il utilise pour communiquer et pour jouer. La langue maternelle est, selon Ouane (1995: 65), *«celle qui véhicule la socialisation de l'individu au sein de la communauté la plus petite, habituellement la famille ».* La loi No 99-046 / du 28 DEC. 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation au Mali définit la langue maternelle comme *« la langue que l'enfant parle couramment et qui est la langue dominante de son milieu de vie ».*

Les mécanismes d'acquisition de la langue maternelle comme le postule Philippe Miel (2006) sont régis par un phénomène émotionnel résultant de l'imitation inconsciente de personnes de l'entourage de l'enfant avec lesquelles il entretient une relation affective intense.

Le concept de langue maternelle peut poser problème. L'enfant peut grandir dans la langue de son père, ou dans une autre langue, celle majoritaire des échanges dans la famille, lorsque père et mère n'ont pas la même langue forte.

C'est pourquoi la didactique des langues préfère utiliser le terme de langue première en lieu et place de celui de langue maternelle.

Dans notre étude, la langue première est la langue de référence, autrement dit, le système linguistique auquel on se réfère pour acquérir de nouvelles compétences en langue étrangère.

Dans cette perspective, les langues nationales constituent l'ensemble des langues maternelles auxquelles on a assigné des fonctions spécifiques comme outils de développement, autrement dit, ce sont les langues en usage dans une société multilingue.

La langue nationale est une langue propre à une nation. Sa définition varie selon les pays. La loi No 99-046 / DU 28 DEC. 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation stipule que les langues nationales sont *« les langues telles que définies par la loi portant modalités de promotion des langues nationales ».*

Les termes langue maternelle et langue nationale renvoient parfois à la même réalité puisque c'est une langue maternelle qui devient langue nationale. Cependant toutes les langues maternelles ne sont pas des langues nationales. Comme c'est le cas au Mali, en général, parmi les langues maternelles, certaines sont choisies et décrétées langues nationales compte tenu du nombre de leurs locuteurs.

Dans notre thèse, nous utilisons plutôt le concept de la langue première.

### 2.1.6. Les concepts de langue seconde (LS) et de langue officielle (LO)

La langue seconde est une langue acquise après la langue première par l'imprégnation sociale et/ou l'immersion scolaire. En contexte plurilingue en Afrique francophone, le français, étant la langue de l'école, est appris systématiquement par les apprenants après leur langue première. Cette situation d'appropriation du français propre à l'Afrique noire, au Maghreb et à d'autres aires culturelles, amène Jean-Pierre Cuq (1991 : 139) à écrire ceci : « *le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et du français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié ».*

La loi No 99-046 / du 28 Décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation définit la langue officielle comme : « *La langue des Institutions et de l'Administration de l'État*.»

Dans notre travail de recherche, la langue seconde désigne la deuxième langue dans laquelle est dispensé l'enseignement des disciplines dans les écoles bilingues, suivant le principe selon lequel l'appropriation d'une langue seconde se fonde sur un acquis linguistique initial considéré comme une référence, même si la L1 peut ne pas être assez outillée, lorsqu'elle est affectée d'une variabilité accentuée, ou lorsque les maîtres ne la maîtrisent pas bien. Le français

joue ainsi ce rôle dans l'enseignement bilingue au Mali. Il est donc à la fois langue seconde et langue officielle.

### 2.1.7. Le concept de bilinguisme

Le concept de bilinguisme, formulation que nous empruntons à Jardel (1979), n'est pas facile à décrire car de multiples définitions ont été données par les chercheurs sans qu'il y ait toujours consensus entre elles. Chaque auteur choisit son terrain d'investigation et adopte une approche spécifique.

Tabouret-Keller et W. F. Mackey constatent dans leurs études que les bilinguismes sont étudiés par plusieurs disciplines autonomes comme la psychologie, la pédagogie, la sociologie et la linguistique. Ainsi, selon leur analyse, le bilinguisme préscolaire s'inscrit dans une optique génétique qui se rattache à la psychologie et à la pédagogie, le bilinguisme social s'inscrit dans une optique sociologique. Quant au bilinguisme étudiés du point de vue linguistique, cette option s'attache surtout aux faits de contact de langues en présence, autrement dit aux interférences entre leurs sous-systèmes (phonologique, morphosyntaxique et lexical, etc.), aux alternances de code, aux mélanges, aux emprunts, aux variétés mixtes, etc.

Il est donc important de mettre l'accent sur le point de vue selon lequel on entreprend l'analyse du bilinguisme, même si Jean-Pierre Jardel fait remarquer que la frontière est très mince entre, par exemple, le bilinguisme psychologique et le bilinguisme sociologique car d'après son étude, dans les deux cas, le bilinguisme peut être considéré à la fois comme un état et un comportement. Pour lui, « *la première approche privilégie l'aspect plus individuel du comportement des locuteurs bilingues, l'autre, l'aspect social.* » (Jardel, 1979 : 26). « *Si l'on fait référence à la genèse du bilinguisme chez un individu, poursuit-il, on distinguera par exemple, l'enfant qui a appris deux langues en même temps, par rapport à celui qui a appris une seconde langue une fois la première connue. Le premier est dit « bilingue », le second « diglotte ». Le bilingue est normalement à l'aise dans le maniement des deux langues ou codes, tandis que le diglotte manie plus facilement sa première langue ou sa langue maternelle.* » (lbid.: 26).

Jean Dubois postule, quant à lui, que *« d'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement,*

*selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme. »* (Dubois, 1994 : 66).

Les compétences langagières d'un bilingue ne sont jamais strictement équivalentes dans les deux langues qu'il parle. Le spectre s'étend du semilinguisme, où l'individu n'a atteint la compétence équivalente à celle d'un locuteur natif dans aucune des deux langues, au bilinguisme équilibré, où l'individu dispose d'une compétence équivalente à celle d'un locuteur natif dans les deux langues. De manière générale, la compétence d'un bilingue n'équivaut jamais à la somme des compétences de deux monolingues. Le bilingue se sent souvent plus à l'aise dans l'une des deux langues selon les fonctions langagières accomplies et selon les situations de communication (le bilinguisme fonctionnel s'intéresse aux complémentarités entre les fonctions assumées par les 2 langues, et aux rapports de force enetre elles (langue faible / langue forte).

Adler (1977 :13), cité dans Hoffmann (1991) estime qu'une chose est claire : « *la probabilité qu'une personne maîtrise réellement deux langues dans la vie future est décidée dès la jeune enfance. Si l'enfant n'apprend pas la langue à ce moment-là, il ne sera jamais complètement parfait dans les deux. »*

Dans notre étude, le bilinguisme apparaît non seulement comme une situation linguistique dans laquelle un individu utilise alternativement, selon les lieux ou les circonstances, deux langues différentes, mais aussi comme un état d'une communauté dans laquelle deux langues (ou plus) sont en contact. Nous nous intéressons au bilinguisme scolaire autrement dit la situation linguistique d'une région où l'on utilise deux langues différentes dans l'enseignement formel comme c'est le cas dans l'enseignement formel au Mali.

### 2.1.8. Le concept d'enseignement-apprentissage

Il existe des liens de causalité entre enseignement et apprentissage. L'enseignement désigne d'une façon générale les techniques et les institutions par lesquelles les connaissances théoriques et pratiques indispensables au fonctionnement ordonné d'une société particulière sont transmises.

Gage (1963, p. 96) renvoie la définition de l'enseignement à toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter.

Quant à Legendre (1993, p. 507) il postule que l'enseignement renvoie à un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. Pour lui, c'est *« l'ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique. »*

Not (1987, p. 59) de son côté, met l'accent sur le fait que l'enseignement suscite des activités d'apprentissage et les alimente par des matériaux appropriés. *« Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent. »*

S'agissant de l'apprentissage, ses définitions habituelles insistent sur la nécessité d'une stabilité du comportement. Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le comportement élaboré, face à une situation donnée, soit relativement durable. De ce point de vue, Berbaum (1999 : 6) définit l'apprentissage comme *« un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire comme une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé. ».*

Ce ne sont pas seulement les acquisitions de savoir-faire manuels qui sont l'objet de l'apprentissage, celui-ci recouvre toute forme d'acquisition. L'activité professionnelle comme les moments de détente, de vie associative ou familiale offrent des comportements nouveaux à apprendre, jouant par conséquent le rôle de situations d'apprentissage. L'apprentissage se présente donc comme un effet annexe des situations que propose la vie. Tout ce que nous recevons comme information contribue à modeler notre manière d'être. D'une manière générale, *« la formation de la personnalité et de tout le système des habitudes est un effet secondaire de la conduite »* (Lagache 1955 : 43).

On peut estimer qu'enseignement et apprentissage sont reliés de par leur définition d'un point de vue logique et d'un point de vue causal (Ericson & Ellett, 1987 : 277-293). Dans le premier cas, la définition de l'un requiert d'utiliser l'autre. Il ne peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre. Cette relation est pareille à celle qu'il y a entre la notion d'explication et la notion de compréhension. Dans le second cas, il existe une relation d'implication : l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, comme dans la définition classique « *enseigner, c'est amener l'élève à apprendre* ».

Par contre, Scheffler démontre que le lien entre enseignement et apprentissage peut être non causal. Cet auteur écrit par exemple : « *Le but de l'enseignement n'est pas de*

*changer le comportement des gens en les faisant apprendre, mais de transformer le comportement en action. »* (Scheffler 2003 : 204)

D'un autre point de vue, des auteurs comme Durkin ont essayé d'approfondir l'idée que le langage et le dialogue prennent une part fondamentale dans l'enseignement, à tel titre qu'il est difficile d'imaginer enseigner sans la médiation de ce dernier. Ainsi, Durkin (1986, p. 68) postule que : *« Toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et les élèves parlent et/ou écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel – sinon la totalité – de l'information communiquée en classe emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement. »*

Dans notre étude, l'enseignement concerne surtout la classe, et implique l'enseignant, qui possède non seulement des connaissances de la discipline et la culture générale qu'il dispense aux élèves, mais également la maîtrise de la culture des langues L1 et L2.

Quant à l'apprentissage, nous le considérons comme étant un acte que l'élève exerce sur lui-même. De fait, il peut suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit. Pour nous, l'apprentissage fait appel, dans la caractéristique du groupe ou de la classe, à l'engagement de l'élève, en rapport avec son degré de motivation, de coopération et de compétition.

### 2.1.9. Le concept de compétence

La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui peuvent être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches. Legendre la définit comme la *« façon globale d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues selon les conceptions qu'on se fait du langage et de ses fonctions, de l'apprentissage, de l'enseignement et des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles l'enseignement se donne. »* (Legendre, 1993 :112)
Les compétences sont relatives à un système de connaissances procédurales favorisant l'identification d'une tâche problème et sa résolution.

L'approche par compétences met donc l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.
Depuis 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.

L'approche curriculaire bilingue par compétences de l'enseignement primaire du Mali est une approche dans laquelle le développement des compétences au cœur des activités éducatives. Elle développe trois types de compétences qui concernent d'abord 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. Ensuite, les 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, les compétences d'expérience de vie liées aux comportements permettant à la personne de se prendre en charge ou de faire des choix qui favorisent son bien-être.

### 2.1.10. Le concept de transfert

Cuq (2003) définit le transfert comme « 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. » Le transfert est une réutilisation des connaissances acquises dans un autre contexte. Il peut être positif ou négatif. Il est positif dans le cas où il permet de rendre l'acquisition des apprentissages plus facile, négatif dans le cas où il trouble cette acquisition.

Péladeau et al. (2005) postule que le transfert est lié à la notion d'influence : *« Nous définissons le transfert comme toute influence, positive ou négative, que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes.»* (Péladeau et al. 2005:189)

Dans le même ordre d'idées, Le Bortef (2006 : 89.) trouve 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. »*

Le vocable de transfert, comme le fait remarquer Meirieu (1994), suggère un « transport » d'un objet qui passerait d'un point à un autre en restant identique. Ce qui est loin d'être le cas en matière de connaissances puisque précisément, s'il en était ainsi, il n'y aurait jamais d'acquisition ni de progression.

Certains auteurs (Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996) estiment que la notion de transfert est sous-jacente à la définition de compétence, que celle-ci soit transversale ou disciplinaire. Pourtant, Le Bortef affirme 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 Bortef, 2006 :119)

Dans le cas, par exemple, de la lecture-écriture, la connaissance acquise dans le contexte de la lecture est reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte qui est celui de l'écriture. C'est aussi en écrivant qu'on apprend à lire .

Le transfert a plusieurs dimensions, dont le recours de l'enseignant aux techniques et procédés pédagogiques pour améliorer la transmission des connaissances, on parle dans ce cas de transfert du savoir-faire professionnel du maître.

En bilinguisme le transfert 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 différenciation entre les transferts linguistiques dans l'apprentissage d'une L2 et les transferts d'apprentissages. Les transferts linguistiques entre L1 et L2 consistent à apprendre la L2 en s'appuyant sur sa compétence linguistique fondée sur les acquis de la L1. « 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. ». Quant aux transferts d'apprentissage, ils consistent 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) montre que le transfert d'apprentissage est perçu différemment selon qu'on est apprenant, enseignant ou décideur de l'école bilingue. Pour l'apprenant, le transfert, *« 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). »* Pour 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. »* Et pour l'institution, *« 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 ». »*

Dans notre étude, nous concevons le transfert comme un phénomène linguistique lié à l'apprentissage, il est un des principaux enjeux de celui-ci. Ainsi, nous privilégions la

définition de Noyau (2014) sur le transfert. Pour nous, il est important de distinguer les transferts linguistiques des transferts d'apprentissage. Les transferts linguistiques permettent d'acquérir la L2 grâce aux compétences linguistiques déjà développées en L1. Les transferts d'apprentissages correspondent quant à eux aux influences, positives ou négatives, engendrées par les apprentissages des savoirs et des savoir-faire construits en L2 grâce aux acquis de la L1.

L'enseignement bilingue au Mali amené par le curriculum de l'enseignement fondamental basé sur l'approche par compétence, doit nécessairement viser le développement de compétences et se préoccuper du transfert linguistique et de celui des apprentissages.

Les élèves doivent non seulement tisser des liens entre les apprentissages scolaires et leurs activités quotidiennes, mais également, faire de la L1 un tremplin pour l'apprentissage de la L2.

## 2.2. L'éveil aux langues

### 2.2.1. Historique

L'idée de faire du langage une matière pont à travers le curriculum, développée en Grande-Bretagne par Hawkins à partir de 1974, constitue le point de départ du concept de « l'éveil aux langues ». Le mouvement « *Language Awareness »* piloté par Eric Hawkins, et composé de chercheurs et d'enseignants, a jeté les jalons de cette approche dont la principale motivation déclarée était de lutter contre l'échec scolaire en langue (Candelier, 2003 p. 29 ; James & Garrett, 1991, p. 3; James, 1995, p. 27; Moore, 1995, pp. 45- 46). Même si, sur le plan institutionnel, « l'éveil aux langues » n'a pas été soutenu en Angleterre, il n'en demeure pas moins que le Rapport Nuffield (The Nuffield Language Inquiry, 2000) recommande l'introduction des modules de *«language awareness»* dans le programme de l'enseignement précoce dans le but de créer des ponts entre l'apprentissage de l'anglais et celui des langues étrangères.

Plusieurs autres pays, en Europe précisément, ont été inspirés dans les années 90 par le courant *«language awareness».* C'est le cas de la Suisse, avec le programme Janua Linguarum qui a pu développer des activités d'éveil au langage en Suisse romande, de l' Allemagne, où les mêmes initiatives sont mises en oeuvre dans les écoles accueillant en majorité les enfants d'immigrés, de l'Italie, où l'influence s'est opérée sous la dénomination de « *Educazione linguistica »* (Costanzo, 2002, cité dans Candelier 2003, p. 29). En France, les travaux de Louise Dabène à Grenoble et ceux de Ghislaine Haas, basés sur le

développement des capacités métalinguistiques et métaorthographiques chez de jeunes enfants, sont autant d'initiatives en faveur de l'éveil aux langues.

Entre 1997 et 2001, le projet européen Evlang (Éveil aux langues dans l'enseignement primaire), coordonné par Michel Candelier (Université du Maine, France), va impliquer plusieurs pays : Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse.

Le but du programme était à la fois de prouver que l'approche est applicable, qu'elle permet d'atteindre les résultats escomptés sur une échelle plus large, et qu'elle est réaliste en termes de moyens à mettre en place. Trois volets étaient associés : la production de supports didactiques destinés à alimenter un cursus de un an à un an et demi dans les deux premières classes du primaire, la formation d'enseignants susceptibles d'assurer leur mise en œuvre, et l'évaluation, quantitative et qualitative, de ces cursus. Plusieurs domaines ont fait l'objet de centres d'intérêt, il s'agissait notamment des domaines : « les relations entre les langues : histoire et évolution des langues, emprunts », « les systèmes d'écriture, son et graphie », et « les langues dans l'espace : l'enfant et les langues, l'environnement, l'Europe, le monde » etc. Le programme a dû cependant abandonner certains domaines faute de temps dans le cursus. Il s'agissait des domaines : « on n'écrit pas comme on parle et on ne parle pas comme on écrit » et « la genèse du langage chez le jeune enfant.»

Les évaluations ont montré notamment que l'éveil aux langues favorise le désir d'apprendre des langues. Son impact sur les attitudes et les aptitudes des élèves relatives aux langues, a ainsi été attesté.

Entre 2000 et 2004, un autre programme européen intitulé Janua Linguarum (La porte des langues), regroupant seize (16) pays, toujours coordonné par Candelier, devient le prolongement et l'extension d'Evlang.

L'objectif du programme était d'inscrire les activités d'éveil aux langues dans les programmes scolaires, de l'école maternelle à l'enseignement secondaire, en reliant ces activités à l'ensemble des apprentissages scolaires, disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires.

### 2.2.2. Les caractéristiques de l'approche

L'une des préoccupations auxquelles l'éveil aux langues apporte une réponse est l'isolement des langues dans l'enseignement primaire. Cet isolement était l'apanage de la méthode directe qui interdisait la traduction, voire du behaviorisme qui ne voyait dans les transferts de langue à langue que des interférences perturbatrices. L'éveil aux langues prône la synergie entre les divers apprentissages langagiers. Cette approche constitue aujourd'hui un

des concepts clés du C*adre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, à travers notamment la notion de compétence plurilingue : *« La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à […] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.*
*Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas. »* (Conseil de l'Europe, 2000, pp. 129-130)

L'éveil aux langues est une approche plurielle qui permet aux apprenants de travailler simultanément sur plusieurs langues. Ce qui est contraire à l'approche singulière dont le seul objet demeure une langue particulière, prise isolement. Ainsi, dans le cas du bilinguisme, les apprenants prennent appui sur les aptitudes et compétences qu'ils possèdent dans leur langue première pour les transférer positivement dans leur langue seconde.

Michel Candelier conçoit l'éveil aux langues « […] *comme une préparation à l'apprentissage des langues, dont le lieu privilégié serait l'enseignement préscolaire et primaire. Cette préparation vise au développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue*. » (Candelier, 2003, P)

Les attitudes et aptitudes que cette approche développe chez les apprenants sont indispensables pour leur assurer la construction d'une compétence de communication. *« Avec l'éveil aux langues, on quitte donc (pour mieux y revenir) le terrain de l'enseignement/apprentissage d'une langue particulière et on entre, cette fois de plain pied, dans le domaine d'une éducation langagière globale. »* (Candelier, 2003, P)

Outre sa contribution aux apprentissages linguistiques, l'éveil aux langues s'inscrit dans une approche interculturelle. *« Il s'agit aussi de développer une «culture langagière» des savoirs relatifs aux langues, en particulier d'ordre sociolinguistique. Ces savoirs*

*constituent un ensemble de références aidant à la compréhension du monde dans lequel les élèves vivent et vivront. »* (Candelier, 2003)

L'éveil aux langues reste incontournable dans le contexte d'une une éducation bilingue dont la finalité est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

### 2.2.3. Le rôle de l'éveil aux langues dans l'apprentissage bilingue

L'éveil aux langues contribue fortement à améliorer les attitudes des apprenants vis-à-vis des langues et de leur apprentissage. Il permet de développer des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Dans le contexte de l'enseignement bilingue songhay-français, il est important, en matière de savoir être, de s'appesantir sur l'imaginaire linguistique des élèves en leur permettant d'avoir une réelle motivation pour l'apprentissage des deux langues. Comme le souligne Nounta (2001 : 76), même si les élèves bilingues songhay-français manifestent souvent un sentiment affectif pour le songhay, le français apparaît à leurs yeux *« comme une langue qui a plus d'utilité pour leur ascension sociale. La langue française jouit ainsi d'un prestige social dont ne jouit pas le songhay. »* De ce fait, les élèves jugent inutiles les apprentissages en langue première et se concentrent surtout quand ils apprennent le français. Or, dans ce contexte, le songhay ne sert que de tremplin pour mieux faciliter les acquisitions en français.

L'éveil aux langues est un moyen pour faire évoluer les représentations des élèves en valorisant leurs langues. Cette valorisation se traduit par des activités métalinguistiques qui leur permettent de savoir comment fonctionne leur langue première. Ainsi, en comparant le fonctionnement de leur langue à celui du français, langue de prestige, les élèves découvriront certainement les richesses de la diversité des langues et des cultures. Ce qui les motivera à s'intéresser davantage aux apprentissages liés à leur langue première.

L'éveil aux langues participe à développer chez les élèves des connaissances sur les langues. Ce qui leur permet de se construire une culture linguistique. Le fait de faire comprendre aux apprenants qu'entre les langues, il existe des différences et des ressemblances, constitue un savoir fondamental sur lequel s'appuie l'enseignant pour exercer avec efficacité son devoir qui consiste à faire acquérir aux élèves les mécanismes de fonctionnement des langues.

A travers des tâches portant sur la comparaison, les élèves se construisent des attitudes positives de reconnaissance de ressemblances mais aussi d'acceptation des différences d'ordre linguistique et culturel.

Ils développent ainsi la compétence qui leur confère l'aptitude à analyser ces ressemblances ou différences pour y repérer des régularités syntaxiques ou des indices de la provenance culturelle dans certains énoncés linguistiques comme les proverbes. Les activités de comparaison d'énoncés en L1 et en L2, tout en accroissant les aptitudes métalinguistiques des élèves, favorisent la compétence à apprendre les langues.

### 2.2.4. La relation entre l'éveil aux langues et l'éveil métalinguistique

L'éveil aux langues permet le développement des aptitudes métalinguistiques. Il offre aux apprenants des capacités à observer et comparer des phénomènes linguistiques. Les tâches de manipulation portant sur l'analyse et la comparaison d'énoncés (oraux ou écrits) en L1 et en L2 concourent au développement de la compétence métalinguistique chez les élèves.

La démarche consiste à proposer aux apprenants des tâches qui s'appuient sur un travail collaboratif, notamment des échanges avec l'enseignant ou entre pairs, et des travaux de groupes. Les activités sont des activités de repérage, de tri, de classement, d'association.

Les supports didactiques des programmes Evlang et « La porte des langues » comportent une multitude d'activités visant à renforcer les aptitudes métalinguistiques des élèves.

Prenons l'exemple de tâches permettant de repérer, à l'oral et à l'écrit, dans des langues variées, les marques de la négation. De telles activités sont susceptibles de préparer les élèves à l'analyse des formes de la négation dans les langues en question.

D'autres tâches de ce type portent sur la composition-décomposition, voire la recomposition d'énoncés. C'est ce qu'on retrouve dans les activités visant à identifier les correspondances entre sons et signes et à repérer des indices morpho-syntaxiques, à travers diverses tâches portant sur l'écoute et l'observation d'énoncés dans différentes langues.

Comme le soulignent N. Auger et M. Kervran (2013 : 265), *« l'Éveil aux langues et, plus largement, les activités d'enseignement qui convoquent des ressources langagières multiples, poursuivent, entre autres, l'objectif de développer des compétences métalinguistiques chez les élèves concernant le fonctionnement du langage*. »

Les activités d'éveil aux langues préparent donc les élèves à être plus aptes à apprendre les langues grâce aux diverses tâches qu'elles mettent en jeu. Elles permettent d'amener les apprenants à s'interroger sur la forme et le fonctionnement des langues.

## 2.3. Conscience et développement métalinguistique

### 2.3.1. Le rôle de la conscience dans l'acquisition d'une langue seconde

A travers l'histoire de l'enseignement des langues (Caravolas, 1995 ; Germain, 1993), se dégagent deux grandes orientations : un enseignement de type formel et un enseignement de type naturel. Le premier, décontextualisé, plus axé sur la forme des éléments de la L2 « *favorise un mode d'appropriation dans la classe par des réflexions, des explications et des raisonnements à propos de la L2»* (Huot & Schmidt, 2011). L'enseignement de type naturel, plus axé sur la communication et l'interaction, simule en classe le plus possible les conditions d'appropriation en milieu naturel en privilégiant la mise en contexte et la motivation.

Ces deux grandes orientations correspondent à des conditions d'appropriation qui diffèrent l'une de l'autre. L'enseignement de type formel met en jeu des processus conscients, alors que l'enseignement naturel se focalise sur des processus inconscients.

Les partisans du rôle essentiel des processus conscients ont pour base théorique les idées de Bialystok (1978) qui d'après Huot et Schmidt « sous-tend l'hypothèse de la grammaire pédagogique et de l'attention sélective (Rutherford et Sharwood Smith, 1985) selon laquelle les stratégies d'enseignement qui attirent l'attention de l'apprenant sur les propriétés formelles d'éléments de la langue peuvent favoriser l'acquisition » (Huot & Schmidt, 2011).

Les partisans des processus exclusivement inconscients, notamment Seliger (1983) et Krashen (1982), supposent que l'acquisition d'une L2 se passe à un niveau inconscient. Krashen trouve que *« l'acquisition est un processus subconscient orienté vers la communication et vers le sens des éléments linguistiques, il correspond en d'autres termes à un apprentissage implicite, informel et naturel et il mène à une connaissance intuitive de la L2 »* (Huot & Schmidt, 2011)

Les avis divergent quant au rôle de la conscience dans l'acquisition de la L2, surtout en période behavoriste, marquée par l'influence de Chomsky qui postule que la grammaire intériorisée du locuteur est acquise de façon inconsciente et que le petit humain est équipé d'une grammaire universelle.

La question de la conscience porte plutôt sur la réflexion métalangagière et sur l'interaction, dans la recherche francophone où chaque auteur fait référence à la conscience à

sa manière : Piaget (1974) et Dabène (1991) évoquent la prise de conscience, Vasseur (1993) parle de conscience de l'apprenant.

A défaut de recréer les conditions d'une acquisition spontanée de la L2, Piaget préconise un apprentissage susceptible d'être reconstruit par l'apprenant. Il insiste sur le réinvestissement des acquis de la langue première pour mieux apprendre des langues secondes (Piaget, 1974 : 10).

Gombert (1990) fait, de son côté, référence au concept de conscience. Selon lui, bien que tout apprentissage ne soit pas forcément conscient, l'acquisition et la restructuration des connaissances demandent généralement une participation consciente (ibid. : 253).
Le rôle de la conscience dans l'acquisition, tel qu'étudié par la linguistique appliquée à l'enseignement des L2, est surtout inscrit dans le cadre de la réflexion métalinguistique.

### 2.3.2. La relation entre la conscience métalinguistique et l'acquisition d'une langue

Dabène (1992) met l'accent sur la disjonction entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues étrangères. Elle montre que ce cloisonnement est lié à l'absence d'éveil métalinguistique dans l'éducation bi ou plurilingue des enfants. Pour elle, le développement de la conscience métalinguistique des élèves à partir d'activités menées sur les langues enseignées, qu'elles soient maternelles ou étrangères, est indispensable pour faciliter l'apprentissage des langages.

La démarche de Dabène établit ainsi deux hypothèses : *« 1) préparer le terrain pour l'apprentissage des langues étrangères en suscitant la prise de conscience de l'univers du langage dans ses caractéristiques et sa diversité ; 2) cette prise de conscience peut s'effectuer à partir d'activités variées fondées sur l'observation et la réflexion menées à partir de langues aussi diverses que possible et pas seulement à partir de la langue maternelle. »* (Huot et Schmidt, 1996 : 90 )

Pour Moore, le lien entre le développement de la conscience métalinguistique et l'apprentissage est très étroit. Selon lui, *« l'enjeu consiste à passer de connaissances épilinguistiques (une connaissance intuitive et fonctionnelle du traitement linguistique […]) à des connaissances métalinguistiques, c'est-à-dire conscientisées, des outils langagiers et des faits de langue »* (Moore, 1995 : 27). Signalons que dans cette même optique, Gombert (1990 : 227) distingue les *« comportements révélant une réflexion ou un contrôle délibéré sur le langage (comportements métalinguistiques) de ceux, plus précoces, qui bien que manifestant*

*une activité cognitive de contrôle sur les représentations linguistiques, sont exclusifs de toute gestion consciente (comportements épilinguistiques) ».*

De même, Danon-Boileau (1994) postule que « (…) la mise en circulation d'un enjeu méta dans les échanges avec l'enfant permet l'affermissement de mécanismes encore fragiles. Il permet surtout à l'enfant de tolérer les « ratés » de sa communication en leur construisant un sens. » (Ibid. : 77). Trévise soutient d'ailleurs que l'activité métalinguistique est inhérente à l'enseignement bilingue: « L'activité métalinguistique est, sans nul doute, plus importante quand on aborde un deuxième système linguistique, mais personne ne cerne sa ou ses natures exactes, ni surtout son rôle dans l'acquisition. » (Trévise, 1996 : 17).

Le bilinguisme et l'activité métalinguistique étant intrinsèquement liés, il est donc primordial de se pencher sur le développement de la conscience métalinguistique des élèves bilingues.

### 2.3.3. Le développement métalinguistique

Nous nous appuierons essentiellement sur l'ouvrage de Jean-Emile Gombert (1990) qui a analysé de façon exhaustive le développement métalinguistique. La plupart des auteurs auxquels nous ferons référence à ce niveau ont été cités par lui-même.

La manipulation du langage par l'enfant se réalise très tôt. Elle se fait automatiquement sans que celui-ci ne prenne conscience des mécanismes qui régissent les traitements linguistiques qu'il opère. C'est pourquoi Gombert, dans son article intitulé « lecture illettrisme », fait remarquer qu'il est important de distinguer la manifestation de la faculté du langage et la capacité métalinguistique. Mais ce n'est pas parce que les jeunes enfants développent très peu les capacités de réflexion qu'ils ne contrôlent pas les traitements linguistiques qu'ils effectuent. Karmiloff-Smith (1983) soutient *« un modèle qui situe les méta-processus comme des composants essentiels des acquisitions (...) à tous les niveaux du développement et pas simplement comme des épiphénomènes tardifs »* (pp 35-36, cité et traduit par Gombert 1990). En utilisant la notion de métaprocessus dans un sens large, il postule, tout comme Gombert (1990), qu'il se manifeste une activité métalinguistique chez les enfants dès l'âge 2 ans.

Gombert (1990) décrit le développement métalinguistique en quatre phases successives qu'il a lui-même dénommées comme suit: l'acquisition des premières habiletés linguistiques, l'acquisition des habiletés épilinguistiques, et les deux étapes de l'acquisition de la maîtrise métalinguistique.

La première phase concerne les premières habilités de manipulation du langage chez l'enfant à partir des modèles présentés par l'adulte. C'est un transfert qui met en place le stockage en mémoire de multiples associations qui relient chacune des formes linguistiques au contexte dans lequel elles sont régulièrement utilisées. Pour Gombert (1996), ce premier type d'association est rendu caduc à cause de la complexité des modèles fournis par l'adulte. Il conduit tout de même à la deuxième phase dans laquelle les organisations sont plus systémiques.

La deuxième phase est relative à l'acquisition des habiletés épilinguistiques. Elle consiste à organiser entre elles les connaissances implicites stockées lors de l'acquisition des premières habiletés linguistiques en mémoire pour constituer des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées. Mais, l'enfant ignore à ce stade les règles qu'il applique.

La prise de conscience interviendra chez lui dans la troisième phase qui constitue une première étape de l'acquisition de la maîtrise métalinguistique. A ce niveau, l'enfant s'appuiera sur des connaissances épilinguistiques déjà acquises et des contingences externes pour accéder à la maîtrise de façon consciente de certains aspects du langage.

La quatrième phase, 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.

Les capacités métalinguistiques concernent les divers aspects du langage, notamment la phonologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique.

#### 2.3.3.1. Le développement métaphonologique

La capacité métaphonologique consiste à prendre conscience de la structure que Gombert appelle «  sub-lexicale (syllabes, unités intra-syllabiques, phonèmes) » de la parole
La mise en correspondance de l'écrit avec l'oral qu'effectue l'élève, relève de ses capacités métaphonologiques.

Selon Gombert (1990 : 29-58), la conscience métaphonologique est constituée à partir dd'habiletés plus intuitives à travers lesquelles l'enfant peut jouer avec les sons de la parole de manière implicite. Par exemple, il sait scander les rimes dans les comptines, il peut regrouper ou contraster des mots qui ont une fin ou un début semblables ou différents, etc. La conscience métaphonologique comprend également les habiletés plus conscientes comme fusionner et segmenter les mots en syllabes, segmenter en phonèmes ou manipuler les phonèmes.

La capacité métaphonologique de l'enfant lui permet d'être conscient à 3 ans déjà du fait que le discours oral est composé de mots. A cet âge, il peut, par exemple, dans des jeux vocaux, distinguer un son appartenant au langage d'un autre son ou 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 sonores constituant un mot parlé et de se représenter le langage comme une séquence d'unités acoustiques discrètes.

#### 2.3.3.2. Le développement métasyntaxique

La métasyntaxe peut être définit comme le discours métalinguistique qui porte sur les aspects grammaticaux de la langue. (Gombert, 1990 : 59) renvoie la compétence métasyntaxique
*«à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire »*. Il a répertorié et analysé de nombreuses études qui ont porté sur le développement de la capacité ? métasyntaxique chez les enfants âgés de 2 à 8 ans. La plupart des compétences métasyntaxiques évaluées se rapportent à des épreuves orales de jugement de grammaticalité. Ainsi, l'expérimentateur présente à l'enfant plusieurs phrases, correctes ou non au niveau grammatical, et lui demande de dire ce qu'il en pense. Il utilise plusieurs types d'agrammaticalité, notamment des styles télégraphiques (Gleitman & coll, 1972), des inversions de l'ordre des mots (de Villiers & de Villiers, 1972), des flexions verbales incorrectes (Smith & Tager-Flusberg, 1982), ou encore des violations de règles de sélection lexicale (Hakes, 1980).

A travers ces études, deux grandes périodes ont été perçues comme périodes de développement métasyntaxique :
- Entre 2 et 6-7 ans, l'enfant émet un jugement que Gombert qualifie d'« acceptabilité grammaticale ». Il est capable d'analyser les phrases, mais uniquement de façon globale.
- A partir de 6-7 ans, avec l'apprentissage de la langue écrite à l'école, l'enfant devient capable de s'intéresser uniquement à la syntaxe en la séparant des différents aspects du

langage. Il peut émettre des jugements réellement métasyntaxiques car il vérifie que les règles de grammaire sont respectées avant de pouvoir dire qu'une phrase est correcte ou non. C'est à partir de cette période qu'on peut réellement parler de « jugement de grammaticalité » chez lui.

Tunmer et Grieve (1984) résument l'évolution des jugements d'acceptabilité et de grammaticalité en trois périodes successives :

- Vers 2-3 ans les jugements seraient engendrés par le fait que l'enfant comprenne ou non la phrase ;
- Vers 4-5 ans il s'attacherait prioritairement au contenu de la phrase ;
- Vers 6-7 ans, il deviendrait capable de séparer la forme de la phrase de son sens. Là, il présente une conscience métasyntaxique puisque ses jugements sont liés aux aspects purement linguistiques.

Dans le cadre de notre travail, nous nous baserons sur les travaux de Gombert. Nous considérons donc que la conscience métasyntaxique n'apparait que vers l'âge de 6-7 ans.

#### 2.3.3.3. Le développement métasémantique et métalexical

La capacité métasémantique est relative aux connaissances sur les rapports entre signifiants et signifiés. Elle implique la reconnaissance du caractère arbitraire et conventionnel de la langue. Cette prise de conscience consiste à isoler, identifier, et manipuler les unités significatives en constatant comment les signifiés en sont affectés que ce soit dans le contrôle ou la manipulation des ambiguïtés et synonymies lexicales. Berthoud et Papandropoulou (1980) prouvent que le découpage lexical est très exceptionnel avant 7 ans. Il ne devient totalement réussi qu'entre 11 et 12 ans.

Ainsi, avant 5 ans, le découpage se fait à partir de larges unités significatives comme le syntagme nominal ou le syntagme verbal. C'est sous la pression scolaire que les enfants vont pouvoir extraire les substantifs et les adjectifs en oubliant le plus souvent les articles, les prépositions et les conjonctions.

C'est vers 7 ans que le mot devient pour l'enfant une partie de la chaîne parlée, autrement dit un morceau de phrase. Vers 8 et 9 ans, il devient plus qualifiéer, de par les termes grammaticaux appris à l'école. Mais, c'est à partir de dix ans qu'il pourra réellement prendre conscience de la nature des différents mots qui constituent la phrase.

Pour les unités linguistiques plus larges comme la phrase, Boutet & coll. (1983) montrent qu'entre 6 et 8 ans, les jugements d'anomalie sémantique évoluent selon trois phases chez l'enfant : les jugements fondés sur son expérience vécue, la préférence pour un jugement de la phrase correcte ? en fonction de ses connaissances, le progrès par la présence d'hésitations et de doutes.

Comme dans les paragraphes précédents, l'âge de 6-7 ans est crucial dans le développement de la conscience méta chez l'enfant. C'est à cet âge qu'apparaissent, dans le cadre de son développement métasémantique, les premières segmentations de phrases en mots, les premiers signes clairs d'une distinction entre signifiants et signifiés, ainsi que les premières exploitations claires des synonymes. Toutefois, il faut que l'enfant atteigne l'âge de 10 à 11 ans, pour trouver chez lui des découpages lexicaux élaborés et des concepts clairs des termes métalinguistiques.

#### 2.3.3.4. Le développement métapragmatique

Hickmann (1983 : 21) définit les capacités métapragmatiques comme *« une capacité métalinguistique particulière, notamment la capacité de représenter, d'organiser et de réguler les emplois même du discours. »* Les connaissances métapragmatiques sont considérées comme le pendant métacommunicatif des connaissances métasémantiques.

Même si le jeune enfant semble savoir adapter très tôt sa production verbale à la situation, il ne dissocie pas, avant l'âge de 6-7 ans, le langage de son contexte d'émission. Il n'a pas une intention de contrôle du langage mais la variation situationnelle modifie son attitude communicative qui se traduit dans son comportement langagier. Ces habiletés témoignent plutôt de son comportement épipragmatique.

C'est vers 6-7 ans qu'apparaissent chez l'enfant les premiers comportements relevant d'une réflexion métapragmatique. Ceux-ci se manifestent par la maîtrise des ambiguïtés référentielles ou par la prise en compte des caractéristiques des destinataires. Cette capacité de traitement des indices contextuels va continuer à se développer jusqu'à l'adolescence.

#### 2.3.3.5. Le développement métatextuel

La production de textes nécessite de la part de l'individu des compétences métalinguistiques. Les capacités métatextuelles concernent le type de traitement de la syntaxe par l'individu, le niveau de complexité syntaxique, les stratégies pour élaborer un texte compréhensible dans lequel on puisse faire des liens. Elles sont considérées comme le pendant métacommunicatif des connaissances métasyntaxiques.

Au début de l'apprentissage de l'écrit, ce sont les compétences métasémantiques, métaphonologiques et métasyntaxiques qui sont mobilisées dans l'activité rédactionnelle. Ces compétences sont des prérequis qui permettent de faciliter le choix des mots, d'assurer le respect de la correspondance phonémico-graphémique et le respect des règles d'accords grammaticaux. Ces tâches vont s'automatiser à un niveau plus élevé.

Dès l'âge de 5 ans, l'enfant est capable de distinguer un texte d'un non-texte, mais c'est vers 8-9 ans qu'il accepte qu'un texte puisse être résumé.

Entre 9 et 10 ans, il repère les anaphores ambiguës et il devient capable d'exclure d'un texte une phrase qui ne lui est pas thématiquement reliée et d'établir une première hiérarchie entre les différentes informations.

Vers 12-13 ans, il est capable de donner la définition d'un paragraphe. L'activité métatextuelle n'est pas mise en jeu spontanément mais elle s'exerce sous la pression d'une tâche qui l'exige. A tous les niveaux, l'activité mnémonique semble avoir un rôle essentiel.

## CHAPITRE III: CADRE THEORIQUE

### 3.1. Les théories de l'acquisition du bilinguisme

Le développement cognitif chez les individus bilingues a fait l'objet de plusieurs théories majeures, notamment la théorie de l'interdépendance développementale, celles du double seuil de compétence bilingue et de la double contradiction de l'apprenant.

#### 3.1.1. La théorie de l'interdépendance développementale

Inspirée de Toukomaa et Skutnabb-Kangas (1977), cette théorie a été développée par Jim Cummins, au début des années 1980. Elle établit que les langues utilisées par un bilingue, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central. *« Lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée. »* (Baker, 1996, p.147).

La théorie de l'interdépendance développementale de Cummins (ibid.,) a tenté de rendre compte de l'apparente contradiction des résultats scolaires des enfants bilingues issus de communautés tantôt minoritaires, tantôt majoritaires. Les premiers ont généralement de moins bons résultats que les monolingues alors que les seconds ont de meilleurs résultats. Selon la théorie, les compétences en L2 sont déterminées en partie par les compétences déjà atteintes en L1 au moment de l'exposition à L2. L'aboutissement à une compétence suffisamment élevée en L1, autrement dit l'usage de certaines fonctions langagières, notamment le langage d'évocation et le développement lexical et conceptuel en L1 dans l'environnement de l'enfant, conduit nécessairement à un haut degré de compétence en L2, sans effets négatifs sur L1. « *Le haut niveau de compétence langagière atteint en L1 permet qu'un niveau équivalent soit atteint en L2*. » (C*ummins*, ibid. : 233). Ainsi, *« Dans la mesure où l'instruction à travers une langue minoritaire est efficace dans le développement d'une compétence académique dans la langue minoritaire, le transfert de cette compétence dans la langue majoritaire se fera suite à une exposition et une motivation adéquates pour apprendre cette langue. »* (Cummins, 1986b: 20, cité dans Baker, 1993:240-41).

Selon Cummins (ibid. : 237-240), les compétences langagières interdépendantes sont : les connaissances conceptuelles ; les compétences métalinguistiques, en particulier la prise de conscience de la distance langue orale/langue écrite ; les fonctions langagières et plus particulièrement la fonction de représentation, notamment le langage d'évocation, les compétences textuelles et le langage « décontextualisé ».

Les limites de cette théorie résident dans le fait qu'elle ne concerne pas les bilingues simultanés. La théorie de Cummins ne prend pas en compte non plus les facteurs socio-culturels.

### 3.1.2. La théorie du double seuil de compétence bilingue

La théorie du double seuil de compétence bilingue suggère que deux langues ou plus chez une personne bilingue "équilibrée" évolue selon trois niveaux bien identifiables, franchissant deux seuils distincts entre niveaux sucessifs. Selon cette théorie, l'influence positive sur les qualités cognitives n'est visible qu'après avoir franchi les deux seuils. Pour l'enfant dont les compétences langagières sont faibles en L1, l'exposition intense et hâtive à L2 risque de ralentir encore davantage son développement langagier en L1, surtout si cette exposition à L2 s'accompagne d'une interruption du développement langagier en L1. L'exemple donné par Cummins pour illustrer cette théorie est celui des enfants de langue maternelle océanienne, scolarisés à 3 ans exclusivement en français et dont les parents privilégient le français, parfois sur les conseils de l'enseignant, et cessent de leur parler la langue première. Pour lui, « *ce ralentissement a des effets négatifs induits sur l'acquisition ultérieure de L2* » (ibid., p. 233)

De ce point de vue, au moment où l'enfant est exposé à L2, en-deçà d'un premier seuil de compétence, le développement langagier ne doit pas être interrompu en L1 sinon, l'exposition massive à L2, au détriment de L1, risque de conduire au « bilinguisme soustractif ou semilinguisme ». Cummins (ibid., p. 227-233) poursuit en posant l'hypothèse que si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme devient additif et aura des effets notables sur les compétences cognitives supérieures. Les critiques à l'endroit de cette théorie pointent du doigt le fait qu'elle ne prend pas en compte les facteurs socioculturels de l'individu bilingue.

### 3.1.3. La théorie de la double contradiction de l'apprenant

Cette théorie pose que dans les situations d'enseignement/apprentissage d'une L2, des phénomènes psychologiques complexes de tension entre le désir d'intégration et la peur d'assimilation peuvent apparaître chez l'individu si L1 et L2 n'ont pas le même statut. C'est ce qui se passe généralement dans les situations de diglossie où l'une des langues est dévalorisée par rapport à l'autre. « *L'enfant qui a pour L1 celle qui est la moins prestigieuse est confronté à une double contradiction : d'un côté, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité pour la langue prestigieuse et de l'autre, il est attaché affectivement à sa première*

*langue qu'il dévalorise* » (Gardner & Lambert, 1972 ; Clement, 1980) cités dans Vernaudon (2004: 2).

Quand les besoins immédiats de communication sont satisfaits, l'individu n'éprouve plus l'envie de s'investir davantage dans l'apprentissage de L2, car il aura la crainte consciente ou inconsciente de compromettre son identité ethnolinguistique. Ce phénomène s'observe très fréquemment chez les adolescents. A priori, les jeunes enfants n'ont vraisemblablement pas ce genre de représentations. Toutefois, l'attitude de leurs proches à cet égard peut influencer leur comportement dans l'acquisition de L2. Seule la valorisation systématique des deux langues permet à l'apprenant de sortir de cette double contradiction (Lambert, 1977).

*« Si les deux langues sont également valorisées par le milieu et perçues comme telles par l'enfant, la situation contextuelle est créée pour un développement harmonieux de la bilingualité, c'est-à-dire que l'enfant apprendra à manipuler deux langues de façon à pouvoir en bénéficier sur le plan cognitif (Lambert, 1977). Par contre, si le statut relatif des deux langues est tel que la langue maternelle est peu valorisée, la bilingualité, si elle se développe, prendra une forme soustractive. En d'autres termes, Lambert introduit (...) une hypothèse d'interdépendance (...) sur le plan de l'intériorisation des valeurs socioculturelles et des statuts des deux langues. C'est le rapport entre les statuts respectifs des deux langues bien plus que le statut absolu de chacune d'elles qui déterminera l'évolution de la bilingualité. Les vues de Lambert sont confirmées par un grand nombre d'observations expérimentales qui démontrent que les résultats cognitifs sont supérieurs lorsque la langue maternelle peu prestigieuse est valorisée par le milieu familial et scolaire ainsi que par de nombreuses recherches sur les résultats de programmes d'immersion pour les enfants de communautés majoritaires. »* (Hamers & Blanc, 1983 : 101-102)

Pour reprendre les termes de J. Bernabé (1999), L1 et L2 doivent être dans une relation de duo et non pas de duel.

Le rapport de synthèse des États Généraux de l'Enseignement du Français en Afrique subsaharienne francophone, à partir des propos ci-dessous, semble indiquer que la théorie de la double contradiction de l'apprenant, s'applique à l'éducation bilingue en Afrique : *« Tous les participants réunis à Libreville (Gabon, 17-20 mars) pour les premiers États généraux de l'enseignement en Afrique subsaharienne francophone, ont exprimé le vœu de mettre en pratique, au niveau des systèmes éducatifs, le concept de partenariat linguistique. Ils tiennent*

*à affirmer que la coexistence entre le français et les langues africaines, née de l'Histoire, ne doit pas se vivre en terme de conflit, ou de ' guerre des langues', mais de solidarité et de complémentarité. Le partenariat linguistique français/ langues nationales se fonde sur l'affirmation de l'égalité des langues, cultures et le refus de toute hiérarchisation dans ce domaine. Langue française et langues africaines coexistent sur le même terrain et participent pleinement-chaque langue pour ce qui la concerne, mais sans que des frontières bien nettes soient établies entre les unes et les autres sur ce terrain-là- de l'identité africaine. Dans cet esprit, le multilinguisme n'est ni une tare ni une malédiction, et le partenariat suppose réciprocité, rejetant toute idée d'exclusivité linguistique »* (Journal de l'Agence intergouvernementale de la francophonie n° 32, 2003).

### 3.2. Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage

Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage se résument à deux groupes essentiels: les théories relatives au conditionnement et celles qui retiennent la compréhension et le raisonnement comme mode de construction de la réponse. Le conditionnement, privilégié par le béhaviorisme, apparaît comme une démarche faisant intervenir une certaine automaticité dans la réponse. Il se distingue des théories constructiviste et socioconstructiviste qui font appel à une construction autonome, consciente, moins immédiatement dépendante de l'environnement. L'enseignement-apprentissage mis en œuvre par les enseignants au Mali à travers l'approche curriculaire bilingue par compétences, s'inspire à la fois du béhaviorisme, du constructivisme et du socioconstructivisme.

#### 3.2.1. La Théorie béhavioriste

Le behaviorisme tire ses origines des observations du scientifique russe Pavlov. Il est la première grande théorie à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20e siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte chez les éducateurs. Le terme behaviorisme est créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot « *behavior* » *qui* signifie « comportement ». Le comportement étant ici la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Le behaviorisme est la théorie du comportement, il est réduit au conditionnement, avec le fameux schéma [S (Stimulus) → R (Réponse)] issu des travaux de Pavlov. Sa grande force

a été de présenter une théorie complète de l'apprentissage. Chez les behavioristes, apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate.

Le stimulus dans le processus d'apprentissage constitue un facteur qui incite l'apprenant à agir et à acquérir le savoir. C'est la source de motivation. Ainsi, les mécanismes psychologiques à l'œuvre dans le processus d'apprentissage restent la répétition de l'association stimulus réponse. Le béhaviorisme propose une méthode d'enseignement-apprentissage. Celle-ci peut être caractérisée comme suit : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

Les behavioristes considèrent que les structures mentales sont inaccessibles. Pour les behavioristes, les structures mentales sont inaccessibles. Il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant est de définir les connaissances à acquérir, non pas en usant de termes comme compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage.

Les comportements attendus chez les élèves sont du genre: « l'élève devra être capable de... + un verbe d'action ».

De ce fait, l'atteinte des objectifs pédagogiques et la maîtrise des compétences requièrent au travail minutieux au plus près des comportements des apprenants. Les observations de l'enseignant lors de la correction des travaux écrits, par exemple, doivent aider l'élève à bien repérer ce qui ne va pas, au lieu d'être vagues. Le maître doit donc s'interdire des appréciations comme « mal compris », « à revoir », etc. Il est donc bon de travailler précisément au niveau des erreurs observables, ce qui permettra davantage à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

Le modèle behavioriste dont s'inspirent fortement encore aujourd'hui les écoles dites « classiques » au Mali, en opposition aux « écoles bilingues », revêt beaucoup d'avantages. Il limite le risque de dogmatisme verbal de l'enseignant qui, au lieu de se focaliser sur l'organisation de son propre discours et de sa progression, se centre plutôt sur l'élève et sur la tâche intellectuelle que ce dernier doit réussir. Le behaviorisme a aussi contribué à révolutionner les pratiques en matière d'évaluation dans la mesure où il a permis de s'assurer qu'une question correspond bien à l'objectif qu'on s'est fixé.

Cependant, le modèle behavioriste a tout de même des faiblesses. En prônant la pédagogie par objectifs, le béhaviorisme se bute aux décalages souvent considérables qui existent entre ce que l'enseignant se propose de faire acquérir notamment les objectifs et les buts et ce qui se passe réellement pour l'apprenant à savoir les objectifs opérationnels. L'opérationnalisation des objectifs à atteindre est un handicap d'autant plus qu'elle place l'enseignant dans la situation ou celui-ci se trouve rapidement face à un trop grand nombre d'objectifs à viser au même moment. Ce qui amenuise son efficacité. En plus de cette faiblesse, le béhaviorisme réduit un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples. Conséquence : la non-maîtrise par l'apprenant de l'apprentissage complexe visé initialement même si celui-ci satisfait à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage.

L'approche curriculaire bilingue par compétences, même si elle ne fait pas du béhaviorisme sa théorie favorite, s'en inspire tout de même. En mettent en avant les modèles pédagogiques structurés et la pédagogie par objectifs, elle s'appuie sur l'idée selon laquelle les contenus d'apprentissage peuvent être structurés de manière linéaire suivant des découpages bien préparés. Ces contenus sont développés progressivement par l'enseignant au sein de la classe selon des progressions et des activités planifiées dans les moindres détails. Ces pratiques relèvent sans doute d'une inspiration du béhaviorisme.

### 3.2.2. La théorie constructiviste

Placée dans le cadre plus général du cognitivisme, la théorie constructiviste développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Elle est symbolisée par J. Piaget, qui est le représentant le plus célèbre de cette perspective constructiviste. Selon les constructivistes, la connaissance est nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend. Elle ne se transmet pas verbalement. C'est grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement, qu'elle se construit. Ainsi, l'activité est au centre du processus d'apprentissage. Acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants : activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. L'individu est donc l'acteur principal du processus de construction de connaissances, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

A l'inverse de la théorie béhavioriste qui s'appuie sur le conditionnement, le modèle constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice,

structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation est basée sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

Le processus d'assimilation se caractérise par l'action du sujet sur les objets qui l'environnent. Cette action se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation permet d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. Ainsi, pour le constructiviste, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissance, donc à le ramener de l'inconnu au connu.

Le processus d'accommodation se traduit par l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet. Il conduit celui-ci à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses et à la modification de ses conduites.

Les processus d'assimilation et d'accommodation, en dépit de leurs différences, sont plutôt complémentaires. Leur complémentarité tient au fait qu'ils caractérisent l'intelligence comme adaptation. Ils établissent un équilibre entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. Piaget parle d'autorégulation pour caractériser cette équilibration.

Tout comme l'approche curriculaire bilingue par compétences en vigueur dans la plupart des écoles primaires du Mali, l'approche constructiviste, en matière d'apprentissage, ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Elle fait de l'élève l'artisan de ses connaissances. Elle le place dans des activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. L'approche par compétences s'inspire fortement du constructivisme puisqu'elle valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Dans le contexte de l'enseignement bilingue où l'élève est censé faire de sa langue première un tremplin pour l'acquisition de la langue seconde, les connaissances en L2 se construisent donc sur la base des connaissances de la L1. Les enseignants ont intérêt à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis dont disposent leurs élèves, et à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

La conception constructiviste de l'apprentissage, tout comme celle de l'approche curriculaire bilingue, sont surtout basées sur la production d'un conflit cognitif par

confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire pour un réel équilibre.

### 3.2.3. La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est le prolongement du constructivisme. Il introduit une dimension supplémentaire: le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant, développement qui passe par la médiation de l'adulte. Ce courant théorique privilégie les interactions, les échanges et le travail de verbalisation. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Pour les socioconstructivistes, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles.

Ainsi, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et à maîtriser les outils, revêt autant d'importance que l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes.

Le modèle pédagogique préconisé par l'approche socioconstructiviste est appropriatif. C'est le cas de l'approche curriculaire bilingue par compétences, dont le principe fondamental est basé sur l'autoformation, la formation par les pairs et la communauté.

L'élève accède directement à l'objet de la formation, qui est rendu accessible par le travail préalable de l'enseignant. Celui-ci devient un simple modérateur. L'élève peut même se passer de lui : c'est le sens du travail de médiatisation des contenus de la formation.

Avec le socioconstructivisme, dont s'inspire d'ailleurs fondamentalement l'approche par compétences, ce n'est plus seulement par ce que l'enseignant transmet et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité entre élèves et entre enseignant et élèves que le savoir se construit. Dans cette perspective, l'enseignant a un rôle de facilitateur des apprentissages, de médiateur.

## 3.3. Les bases théoriques de l'analyse du discours de la classe : les fonctions des interactions pédagogiques

### 3.3.1. La fonction énonciative

« Dire, c'est faire. » (Austin, 1970). Le binôme langage et action a motivé l'apparition de la notion de pragmatique. Il est aussi à l'origine de la théorie des actes de langage. Émile Benveniste (1966) cité dans Portine (2008) considère l'énonciation comme la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.

L'action motivée par le langage ne signifie pas systématiquement la réalisation de tâches. Portine (2008) caractérise les niveaux de la relation langage / action. Pour lui, le niveau zéro correspond à la description dans laquelle l'activité langagière peint le réel. Les niveaux un et deux conviennent à la narration et à l'explication qui consistent respectivement à relater des faits et à faire participer l'interlocuteur à sa représentation d'objets du monde. Le niveau trois colle à l'argumentation dans laquelle l'activité langagière vise à convaincre et à persuader l'interlocuteur. Les deux derniers niveaux (quatre et cinq) correspondent à la requête et à l'injonction. Ils visent respectivement à interroger et à agir sur autrui en lui faisant produire sa propre action.

Il existe donc une multiplicité de théories : théories de l'action par le langage, théories de la représentation référentielle par le langage, théories de la structure du langage.
Les éclaircissements de certaines formes de l'activité langagière aboutissent à une orientation théorique donnée.

Pour notre thèse, nous nous attelons à étudier les trois fonctions pragmatiques fondamentales, à savoir l'assertion, la question et l'injonction. Elles constitueraient les actes basiques de l'interaction, en situation didactique, voire en toute situation où il y a échange de paroles. Ces principaux actes du langage se retrouvent dans toutes les langues. Ils renvoient respectivement à la proposition assertive, à la proposition interrogative et à la proposition impérative. *« On reconnaît partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire (...). Or ces trois modalités ne font que refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre. Ce sont les trois fonctions interhumaines du discours qui s'expriment dans les trois modalités de l'unité phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur. » (Benveniste, 1966 : 130)*
Autrement dit, ces trois actes, qui se produisent clairement dans l'interaction didactique,

consistent à décrire (l'assertion), à interroger (la question) et à ordonner ou commander (l'ordre). Ainsi, l'assertion correspond à la phrase déclarative, la question à la phrase interrogative et l'ordre à la phrase impérative.

Mais cette correspondance n'est pas systématique. Il arrive que le type de phrase et la fonction pragmatique se distinguent nettement. « *Ce qui signifie, soit qu'une unité donnée peut occuper d'autres fonctions que celle pour laquelle elle est faite, soit qu'une fonction donnée peut être remplie par d'autres unités que celle qui a vocation à la remplir »* (Mbow 2008 :2)

Néanmoins, il est clair que l'interaction en situation didactique utilise principalement les différentes fonctions pouvant être reliées aux trois types de phrase à savoir la phrase déclarative, la phrase interrogative et la phrase impérative.

### 3.3.2. La fonction dialogique

*« Parler, c'est communiquer, et communiquer, c'est interagir. » (*Bakhtine*,* 1977: 122)

Le dialogisme a été inspiré par le philosophe soviétique Michael Bakhtine (1929). Ce dernier rejette la conscience individuelle de l'énonciation et fait de l'interaction verbale l'élément central de toute théorie portant sur le langage.

Pour lui, l'analyse de la langue n'est pas un système abstrait. Il propose une démarche d'analyse qui prend en compte la langue dans ses fonctions de communication et de structuration du réel : *‹‹le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu››* (1977 : 134*).*

L'expression est donc liée à un ensemble de relations dialogiques. Il postule que *‹‹le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, des plus importantes il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot "dialogue" dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit (...). Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale interrompu.››* (Bakhtine 1977: 136).

La théorie de Bakhtine établit que tout discours se présente comme une reprise-modification, consciente ou pas, de discours antérieurs. Ainsi, tout discours *‹‹ (...) répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien (...) ›› (ibidem).*

Autrement dit *‹‹la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciateurs. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue››* (Bakhtine, 1977 : 136).

Le discours se présente comme étant une énonciation visant à influencer un auditeur dans une situation donnée. L'interaction verbale en classe s'effectue essentiellement entre le maître et les élèves. Comme le souligne Dabène (1984, 40) « *Tout se passe, en fait, comme si, préalablement a tout échange, la classe débutait par une sorte de « dialogue de prise de rôle » ou l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant, par sa seule présence, entérinerait ces affirmations, acceptant par cela même le risque de la prise de parole, tout en interrogeant constamment l'enseignant sur ses propres productions. »* Le dialogue scolaire obéit donc au schéma « initiative, réponse, évaluation » de Sinclair et Coulthard (1975). Ce schéma est exploité pour les situations didactiques par Celik et Mangenot (2004 : 77): « Consignes => Contributions répondant aux consignes => Feed-back ». Ainsi, l'évaluation est « consubstantielle des processus d'enseignement et d'apprentissage » (Huver et Springer, 2011 : 31). C'est pourquoi, il y a « des traces constantes d'activité évaluative » (*ibid*.) dans les interactions didactiques.

### 3.3.3. La fonction didactique

Un discours s'accomplit dans certaines conditions de communication. Dans le cas de l'activité enseignante, il se construit à travers les interactions et les relations interpersonnelles entre le maître et les apprenants (Bigot, 2005). Pour Coste, la classe « comporte ses normes (…) obéit à des rituels » (Coste 1984 : 17). Ainsi, la didactique des langues a pour principe central de mettre en place un système de représentations personnelles de la langue-cible par le sujet apprenant. Ce qui nécessite chez celui-ci le développement d'un certain nombre de compétences. Il s'agit notamment de la compétence de communication, qui consiste à enrichir et à affiner les capacités d'expression et d'argumentation des apprenants, et de la compétence métalinguistique liées à la conscience du fonctionnement de la langue et de ses modalités d'apprentissage. Ces deux compétences s'acquièrent par le truchement des explications du maître et, dans l'enseignement-apprentissage bilingue spécifiquement, par celui de l'intégration

comparative des enseignements linguistiques qui renforcent l'apprentissage de chaque langue, tout en favorisant le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles.

Comme le souligne Bialystok (1990) : *« Apprendre une langue étrangère revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle, pour les appliquer à la construction d'une autre langue. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle, car dépendant de processus cognitifs de même nature.*
*[…] les compétences qui doivent être développées pour mener à bien le traitement des première et seconde langues sont identiques. »* (Bialystok, 1990 : 51 ).

L'objet de l'apprentissage des langues n'est donc pas seulement la maîtrise des codes, mais l'utilisation qu'on en fait à des fins de communication. Il s'agit de tenir compte des savoirs linguistiques et des savoirs procéduraux autrement dit les savoirs permettant à l'apprenant de se servir des savoirs linguistiques. L'explication et la comparaison interlangues sont essentielles pour amener les apprenants à accomplir les tâches qui leur sont proposées par le maître.

Mais, en plus de ces deux aspects fondamentaux pour l'acquisition des savoirs, il y a la correction des erreurs qui, généralement, est tributaires de la nature de la tâche. Ici, l'erreur désigne l'écart entre la réponse de l'élève et celle souhaitée par le maître. Elle représente un indicateur relatif au niveau d'acquisition de la connaissance en jeu dans la situation.

### 3.4. Revue de la littérature sur l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue est en pleine expansion en Afrique subsaharienne. Il recouvre les politiques éducatives, linguistiques ainsi que plusieurs dispositifs qui dépendent des contextes politiques, sociaux, économiques et culturels de chaque pays. Dans ces paragraphes qui suivent, l'on a présenté des ouvrages de référence sur l'enseignement bilingue. Ensuite, on a analysé une série d'ouvrages et d'articles de revues sur l'enseignement bilingue francophone d'une part, et d'autre part, sur la pédagogie convergente au Mali. Enfin, l'on a exposé un certain nombre d'articles rédigés dans le cadre du projet Transferts d'apprentissages d'où s'inscrit notre thèse.

Dans son ouvrage intitulé *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens,* Lietti (2006) fait une synthèse des connaissances sur le bilinguisme. Elle y prodigue aussi des conseils pratiques aux parents. Dans la première partie de l'ouvrage, elle

s'interroge sur les perceptions du bilinguisme, en mettant un accent particulier sur les préjugés et la peur engendrés par l'exposition à l'apprentissage de deux langues. Dans la seconde partie, elle présente l'expérience des écoles qui pratiquent l'éducation bilingue.

Cette publication de vulgarisation, qui cadre surtout avec le contexte européen du bilinguisme, reste dans la généralité. Elle ne traite ni de la manière dont se dispense l'enseignement bilingue, ni des modalités d'apprentissage dans les écoles bilingues qu'elle présente.

En revanche, Baker Colin (2000) prend en compte cette préoccupation dans deux de ses ouvrages auxquels nous nous sommes intéressé. Dans son ouvrage intitulé *A parent's and teacher's guide to bilingualism,* il fait une introduction aux questions pratiques que posent le bilinguisme et l'éducation des enfants bilingues. Son œuvre a trait aux problèmes de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ainsi qu'aux différents types d'éducation bilingue. Elle expose les avantages du bilinguisme, le trilinguisme, les problèmes d'identité et l'influence d'Internet sur le bilinguisme.

Le second ouvrage de Baker, intitulé *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education,* s'intéresse à quatre thématiques: la personne bilingue et le bilinguisme familial ; les politiques linguistiques et le bilinguisme ; les langues en contact dans le monde, et enfin l'éducation bilingue. Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur définit le bilinguisme, avant de se focaliser dans la deuxième partie sur les communautés linguistiques, la planification et les politiques linguistiques. La troisième partie de son ouvrage analyse les langues en contact dans le monde par zones géographiques, et la dernière partie s'appesantit sur l'éducation bilingue : ses objectifs, les principales formes d'enseignement bilingue, le multiculturalisme, l'acquisition d'une seconde langue et les modalités d'apprentissage.

Les deux ouvrages de Baker sont des ouvrages généraux qui définissent essentiellement les concepts. Ils ne font pas référence aux bénéfices et aux handicaps en matière d'enseignement et d'apprentissage que confère l'utilisation des langues locales des apprenants comme langue d'apprentissage à l'école.

Les bénéfices sociaux que procure l'enseignement bilingue sont au cœur de l'ouvrage de Kathleen Heugh (2003) intitulé *Language Policy and Democracy in South Africa. The Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning*. Le travail de l'auteur a consisté à démontrer

que le recours à l'enseignement bilingue pouvait apporter d'immenses bénéfices aux pays africains, tant du point de vue économique qu'éducatif.

Heugh, en s'appuyant sur plusieurs études menées en Afrique, contredit les perceptions actuelles en termes de bilan coût / efficacité, qui découlent d'une focalisation sur le coût des intrants liés à l'introduction de programmes éducatifs bilingues. Selon elle, il faudrait en fait considérer les dépenses réelles, qui sont absorbées en moins de sept ans grâce aux économies et aux bénéfices sociaux réalisés. L'auteur a insisté sur le fait que rien ne prouvait que les modèles de sortie précoce actuellement utilisés par une majorité des pays africains étaient efficaces. En revanche, il est d'ores et déjà prouvé de nos jours que l'enseignement dans une langue africaine est coût-efficace et procure des bénéfices en termes de développement social.

Ainsi, les économies réalisées avec l'introduction d'un enseignement bilingue et le recours à la langue première comme médium d'instruction dans les écoles africaines iraient de pair avec une diminution des redoublements provoqués par des difficultés de langue et des abandons.

Les idées de Heugh sont en phase avec les préoccupations des états africains. En effet, les décideurs de ces états, dans le domaine de l'éducation, justifient l'enseignement bilingue par le fait qu'il consiste à baisser les taux de redoublement.

L'étude de Kathleen Heugh est axée uniquement sur l'aspect économique du bilinguisme. Elle n'a pas pris en compte les méthodes d'enseignement, les attitudes linguistiques des apprenants, ou encore les forces et les faiblesses du bilinguisme en termes de qualité des apprentissages.

Noyau (2006), dans *Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique,* mène une réflexion sur la nature d'un programme de recherche pluridisciplinaire, à savoir l'appropriation du français langue de scolarisation et la construction de connaissances scolaires dans une société diglossique. C'est une situation d'apprentissage par immersion puisque le français est la seule langue scolaire. Dans son étude, elle met l'accent sur les entraves qui freinent les processus d'apprentissage chez les élèves. En réfléchissant sur les influences positives susceptibles de faciliter l'acquisition des

apprentissages, elle a su montrer comment redynamiser le système scolaire francophone en Afrique.

Halaoui et al. (2009), dans *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne : enseignement dans deux langues : Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal*, se penchent sur l'enseignement bilingue dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et font l'état des lieux de l'enseignement bilingue dans ces pays, notamment les sources, les objectifs, les stratégies de l'enseignement dans deux langues, les résultats et les financements. Ils étudient les forces et les faiblesses de l'éducation bilingue et formulent des propositions. Au vu des bons résultats scolaires issus de l'enseignement bilingue, les auteurs estiment que le français ne doit pas être utilisé comme seule langue d'enseignement. Ils arrivent à la conclusion que l'école bilingue peut constituer une alternative qui mérite d'être soutenue par une politique éducative linguistique explicite.

Cette publication, qui s'intéresse à la situation générale des pays concernés en la matière, constitue un véritable plaidoyer pour l'éducation bilingue.

Crouet et Wambach (1994) ont insisté sur l'importance que revêt la langue maternelle dans les acquisitions des savoirs. Ils postulent que la langue maternelle de l'enfant est la seule susceptible de développer chez celui-ci les comportements, attitudes et aptitudes facilitant les apprentissages. L'utilisation de la langue première à l'école procure aux élèves les moyens leur permettant de mieux percevoir et d'interroger le monde qui les entoure. Elle les libère de leurs inhibitions tout en développant leur imagination et leur créativité. Les résultats des recherches menées par les auteurs ont montré que l'enfant qui a appris à lire, à écrire et à calculer dans sa langue maternelle, utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue. A son tour, la seconde langue lui permet de mieux prendre conscience de sa langue maternelle, de sa culture et du monde qui l'entoure.

Dans son ouvrage *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif,* Traoré (2001) aborde le sujet du bilinguisme au Mali dans le même sens que Crouet et Wambach (1994) à travers la pédagogie convergente. Il définit la pédagogie convergente comme une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues dont l'objectif est le développement d'un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Son ouvrage fait une étude fouillée de la pédagogie convergente. Il y décrit : les principes et les fondements de la pédagogie convergente, le cadre institutionnel, la

méthodologie utilisée et les difficultés rencontrées dans l'expérimentation du projet et son évaluation.

Traoré (2001) arrive à la conclusion que la pédagogie convergente donne plus de place à l'apprentissage qu'à l'enseignement. Elle permet une réduction de la déperdition scolaire, un taux de promotion beaucoup plus élevé que dans les écoles dites « classiques », une meilleure articulation entre la langue nationale et le français. Ce qui conduit, selon lui, à l'installation d'un bilinguisme fonctionnel chez les apprenants. « *L'expérimentation de cette innovation pédagogique nous a permis de constater la revalorisation des langues nationales par l'intensification de la recherche linguistique et la production d'écrits en ces langues et une meilleure intégration de l'école aux réalités du milieu des apprenants, qui deviennent profondément ancrés dans leur culture tout en étant ouverts aux autres cultures et tournés vers l'avenir.* » (Traore, 2001 : 30).

Il conclut également que la pédagogie convergente a favorisé des mutations au niveau des comportements des apprenants, des enseignants et des méthodes d'enseignement. La priorité étant accordée au travail de groupe, les élèves participent activement à tous les apprentissages. Cela développe chez eux une autonomie dans la recherche du savoir, le sens de la collaboration, de la responsabilité et une meilleure connaissance de soi et des autres.

Tréfault (1999) dans *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou,* compare deux écoles bilingues bambara-français du Mali. La première partie de sa publication porte sur l'éducation traditionnelle en milieu bambara, la pratique du bilinguisme en Afrique et le choix de la langue d'enseignement dans les systèmes scolaires africains. Les autres parties sont consacrées à l'étude comparative des deux écoles. Sa conclusion est que les premiers apprentissages doivent partir du vécu de l'enfant et s'appuyer sur les expériences vécues dans son milieu socioculturel. L'ouverture vers le monde extérieur est faite au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Ce qui permet une meilleure intégration de l'école aux réalités de l'apprenant.

L'article de Haïdara (2004), intitulé *Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires,* donne des informations sur la didactique des langues nationales en convergence avec les langues partenaires (le cas du français) à travers l'utilisation de la pédagogie convergente telle qu'elle est appliquée dans les écoles fondamentales au Mali. L'auteur postule que la pédagogie convergente améliore les

apprentissages grâce l'intégration des disciplines à travers un enseignement concomitant des deux langues.

Selon lui, l'assise des connaissances instrumentales en langue maternelle conditionne la qualité des apprentissages en langue seconde. Les résultats fournis par son étude ont montré que l'introduction des langues maternelles dans les écoles expérimentales de première génération a augmenté les performances des élèves et que la pratique de la pédagogie convergente les a nettement améliorées.

Il est vrai que plusieurs auteurs ont fait les éloges de la PC, cependant, il importe de noter que cette pédagogie a reçu un certain nombre de critiques. Maurer (2004) lui reproche d'être pauvre en références linguistiques. Il affirme, dans son étude intitulée *De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue : généralisation des langues nationales au Mali et la transformation du modèle de la pédagogie convergente,* que la PC doit nécessairement associer à la convergence méthodologique, la convergence linguistique en vue de prétendre résoudre les difficultés des apprenants des secondes langues. Pour lui, cette convergence linguistique demeure la clé pour aider au passage des acquisitions de la L1 à la L2.

La publication de Doumbia (2000) intitulée *L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques,* s'inscrit dans le cadre du projet de recherche Mali-Norvège sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien. En observant quelques séquences d'exercices portant sur la mémorisation de mots, la lecture, le discours écrit, la transformation de phrase et la dictée, il a trouvé dans ses résultats que la convergence des méthodes pour la langue nationale et le français n'est pas respectée. Or la PC veut que les deux langues soient sur un pied d'égalité. Les cours qu'il a observés ont montré qu'il y a beaucoup plus de temps consacré à la langue française qu'à la langue nationale même en 6$^{ème}$ année, où il est prévu 50 % de bambara et 50 % de français.

Dumestre (2000) dans *De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali»)*, fait un tour d'horizon des problèmes qui minent l'école malienne. Parmi les nombreux écueils qu'il a énumérés, il y a l'absence de réflexion grammaticale sur les langues maliennes.

Dans le cadre du 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 », plusieurs articles ont été écrits dans le but de fournir aux écoles bilingues des pays sahaliens, notamment le Mali, le Niger et le Burkina Faso, des propositions concrètes permettant de faciliter les transferts de connaissances d'une langue à l'autre.

C'est ainsi que dans *Transferts d'apprentissages entre L1 et L2 à travers les reformulations du maître : la grammaire dans une école bilingue songhay-français,* Maïga (2014) étudie le rôle des reformulations en L1 et en L2. Il montre que les reformulations effectuées en L1 permettent de clarifier, d'expliquer et d'argumenter les connaissances de la L2. Selon lui, le fait que l'enseignant use d'une nouvelle formulation dans un lexique de base favorise le transfert des apprentissages.

Guiré (2014), dans son article intitulé *L'alternance codique français-fulfulde en classe bilingue : expression orale 3ème année, arithmétique 5ème année,* a analysé sous l'angle de la linguistique formelle et de la linguistique fonctionnelle les alternances codiques de deux leçons d'expression orale et d'arithmétique collectées dans une école bilingue fulfulde-français au Burkina Faso. Sur le plan de la linguistique formelle, il a trouvé qu'en expression orale, les alternances codiques des élèves de 3ème année relèvent de la position interphrastique tandis que pour le maître elles sont en position extraphrastique, intraphrastique et interphrastique. Sur le plan de la linguistique fonctionnelle, son analyse a montré une plus grande variété de fonctions assumées par l'alternance codique en arithmétique en 5ème année par rapport à l'expression orale en 3ème année.

Parisse (2014, ibid.), dans *Méthodologie de corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues,* rend compte des conditions de qualité à la fois du recueil de données, des outils et des études, et aussi de la diffusion des corpus, qui sont celles du projet Transferts. Après une explication minutieuse de la méthodologie du projet, il relève que la conservation des corpus peut profiter à des recherches futures. Pour lui, la bonne conservation des données du projet Transferts s'impose.

L'étude de Lingani (2014) intitulée *Analyse interactionnelle et didactique de séquences de classe en mathématiques : la résolution de problème* porte sur une séquence de résolution de problème en classe de 3e année bilingue dioula-français. En s'appuyant sur les fonctions linguistiques et les fonctions didactiques des interactions, il a montré que les acquis de la L1 peuvent être réinvestis en L2.

Dans son article *Le transfert de l'écrit en contexte d'enseignement bilingue au Mali,* Cissé (2014) s'intéresse à l'apport de l'apprentissage de l'écrit en L1 comme vecteur pour pouvoir écrire plus facilement en L2. Il a montré qu'il existe plusieurs pistes d'actions

pédagogiques comme perspective d'amélioration des pratiques en matière d'écriture dans le cadre de l'enseignement bilingue bamanankan/français.

Younssa (2014) dans son article intitulé *Les pratiques de reformulation en zarma chez les maîtres de l'enseignement bilingue,* s'est penché sur les transformations ayant cours pendant l'échange verbal maître-élève, dans une classe de première année. Son étude a révélé que le degré d'emploi des reformulations est fonction de l'objet enseigné et de la personnalité des enseignants. Selon lui, les reformulations sont plus nombreuses dans les classes de troisième année où s'effectuent théoriquement les transferts de connaissances entre L1 et L2.

L'article de Keita (2014) intitulé *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* s'interroge sur la conception du lexique et du vocabulaire chez les acteurs de l'école bilingue ainsi que sur le transfert d'apprentissage du vocabulaire de L1 à L2 et de L2 à L1 lors des pratiques de classes. Il a montré, à travers l'analyse d'énoncés produits par des élèves et leur maîtresse, de nombreux cas de transfert de connaissances de L1 vers L2 et de reformulations intralingues et interlingues.

Diallo (2014) se penche sur l'articulation de l'enseignement de la géométrie en L1 et en L2. Dans *Le Transfert des acquis en géométrie de L1 à L2 dans les écoles bilingues du Burkina Faso : le cas du carré et du rectangle*, il montre, à partir d'une analyse de contenus, que l'enseignement de la géométrie en L1 favorise les acquis en L2. Il formule le vœu que les cours de géométrie soient entièrement enseignés dans la langue première des apprenants jusqu'à la fin du cycle des écoles primaires bilingues

Nounta (2014) fait le lien entre la conscience métaphonologique et l'apprentissage de la lecture dans les écoles bilingues songhay-français de l'enseignement primaire du Mali. Dans *Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2ème année fondamentale,* il a montré à partir de l'analyse fouillée d'une séquence de cours, que les apprentissages liés au développement métaphonologique des élèves sont transférables d'une langue à l'autre. Toutefois, il trouve que ce transfert peut être négatif si ces apprentissages en L1 ne sont pas méthodiquement comparés à ceux de la L2.

Noyau (2014), dans son article intitulé *Construction de connaissances disciplinaires en L1 et en L2 : quels transferts de connaissances en sciences d'observation ?,* explique les

entraves à l'appropriation des connaissances liées aux sciences en français langue seconde dans les écoles primaires d'Afrique de l'ouest. Elle propose, pour améliorer les démarches d'apprentissages des sciences dans les écoles bilingues, de partir de séquences de classe en vidéo, pour à la fois conscientiser, à travers des reformulations endolingues, et mettre en pratique les fonctions didactiques des reformulations. Selon elle, les reformulations sont primordiales dans les interactions en contexte plurilingue.

## CHAPITRE IV : L'EDUCATION BILINGUE SONGHAY-FRANÇAIS

### 4.1. Description linguistique de la langue songhay

#### 4.1.1. La localisation géographique

La langue songhay a plusieurs noms alternatifs : songhai, songai, soŋay, sonrhaï, songhoy, songoï. « L'appellation générique au Nord-Mali est *soŋoy senni, soŋey senni* ou *koyraboro senni, koyra ciini* […]. L'inexistence du */ ŋ /* vélaire en français a fait que l'on a substitué à ce phonème un */g/* ou un */r/,* donnant ainsi *songhoy ou sonraï » (Maïga, 2000 : 58)*

Mais l'occurrence la plus fréquente est celle de songhay. Ce qui justifie notre choix de cette forme.

Selon Heath (1999), il faut plutôt parler « des songhay » au pluriel.

Le songhay est parlé tout au long du moyen cours du fleuve Niger dans une vaste zone allant du centre du Mali au Bénin, en passant par le Niger et le Burkina Faso.

Des locuteurs du dendi, variante du songhay parlée au Bénin, se retrouvent également au Nigéria, dans la ville de Salaga au Ghana, ainsi que dans quelques villages au Soudan et autour de l'oasis de Tabelbala dans le sud-ouest de l'Algérie. Déjà en 1917, Dupuis-Yacouba écrivait ceci : *« Avec quelques légères différences la langue songoï est parlée depuis Dienné, sur le Bani, au sud de Mopti, en suivant les rives du Niger, jusqu'au centre du Dahomey, à Djougou, ainsi que dans le Hombori et dans le Djerma et jusqu'à Agadès dans l'Aïr.*

*Dans le nord, les habitants de Boudjebeha et d'Araouan ont formé une variété de languee, à eu qui leur estx propre, très arabisée. Dans le Touât on trouve des affranchis ou des esclaves, originaires du Soudan, qui ont conservé des souvenirs de leur langue maternelle, le koyra-tyini, prononcé par eux kura-tynini ou kwara-kini... Les voyageurs possédant suffisamment l'un des dialectes de la langue peuvent parcourir toute la contrée et se faire comprendre facilement partout ».*

#### 4.1.2. Les locuteurs

Il est difficile d'avoir des chiffres récents et précis sur le nombre de locuteurs de songhay.

Bender (2000) postule que la population totale de locuteurs de cette langue s'élève à plus de 3 000 000 locuteurs dont une très grande majorité de locuteurs de zarma (plus de 2 000 000).

Le site *Ethnologue.com* donne des estimations sur le nombre de locuteurs des diverses variétés du songhay. Selon lui, il y aurait environ 200 000 locuteurs de songhay occidental et de kaado (que le site regroupe) ; environ 300 000 locuteurs pour le songhay oriental ; environ

2 400 000 locuteurs de zarma ; 130 000 locuteurs de songhay central ; 30 000 locuteurs de dendi ; 100 000 locuteurs de tadaksahak ; environ 20 000 locuteurs de tagdal et 8000 locuteurs de tasawaq. Le site ne donne pas d'estimation pour le tabarog et le korandjé. Celui-ci compte environ 3000 locuteurs selon Lameen Souag (2010) cité par le site sorosoro.org.

Les estimations concernant la vitalité de la langue songhay sont quasi inexistantes. Nous pouvons toutefois postuler que la vitalité globale du zarma (Niger) est bonne et que sa transmission est assurée. Mais pour les autres variétés, la situation est sans doute très inégale. Celles possédant le moins de locuteurs sont probablement menacées, comme c'est le cas pour le korandjé, considéré comme « sévèrement en danger » par l'UNESCO.

Le songhay a le statut de langue nationale au Mali et au Niger (zarma). Il n'a pas de statut officiel dans les autres pays où il est parlé à travers ses diverses variétés.

### 4.1.3. Les travaux sur la langue songhay

La classification de la langue songhay ne fait pas l'unanimité. Selon la classification de Greenberg (1963), reprise par Bender (2000) et Ehret (2001), le songhay appartient à la famille des langues nilo-sahariennes. Mais, de nombreux linguistes (Dimmendaal, 2008 ; Nicolaï, 1990, 2003 ; Lacroix, 1969) ont contesté l'appartenance du songhay à la famille nilo-saharienne.

Des études ont été effectuées pour rapprocher le songhay aux familles de langues mandé : *« la question du rapport entre le songhay et les langues Mandé est revenue ces dernières années après que l'on ait pu constater (Creissels et Nicolaï) que, au-delà de quelques rapprochements typologiques, il était possible de mettre en évidence des rapprochements d'ordre lexicaux et morphologiques que le hasard seul n'expliquait plus. Toutefois, les résultats atteints étaient insuffisants pour établir l'existence d'un lien de parenté génétique qui aurait permis de rattacher tout simplement le songhay à la famille des langues mandé. »* (Nicolaï, 1989: 69)

Nicolaï (1990) a même émis l'hypothèse que le songhay, à l'origine, serait un berbère *« pidginisé dans le moule d'une langue mandée »*. Cette hypothèse n'est cependant pas vérifiée pour le moment.

La question de la « filiation » du songhay se pose de nos jours. En attendant que l'affiliation du songhay soit prouvée de manière plus consensuelle, il est donc plus prudent de considérer, provisoirement, cette langue comme appartenant à un groupe isolé, non-apparenté à une autre famille de langues.

### 4.1.4. La classification interne du songhay

Le songhay est un vaste continuum dialectal. Selon Nicolaï (1977), le songhay peut être scindé en deux sous-ensembles : le songhay méridional et le songhay septentrional.

Le sous-ensemble méridional comprend six dialectes. Au Mali, le songhay occidental est symbolisé par le parler de Tombouctou, le songhay oriental représenté par le parler de Gao et le songhay central comme la variété parlée à Hombori. Ailleurs, il y a le songhay-kaado répandue dans la région de Tillabéri et Téra au Niger et au-delà de la frontière ouest du Burkina, le zarma dans les régions de Dosso et de Ouallam, et le dendi dans la région sud-ouest du Niger principalement à Gaya et dans la région Nord du Bénin.

Le sous-ensemble septentrional comprend deux groupes. Le premier est le groupe nomade qui comprend deux dialectes, le tihichit et le tadak-sahak parlés au nord du Mali et au sud de l'Algérie. Le second est le groupe sédentaire qui regroupe le tasawaq qui englobe le ingelsi parlé à Ingall au Niger et le emghedeshie parlé à Agadez, toujours au Niger, enfin le korandje qui est parlé strictement dans l'oasis de Tabelbala en Algérie.

Nicolaï (1990), postule que la chaîne dialectale songhay est en contact avec plusieurs autres groupes linguistiques, notamment le groupe kwa, au sud, les groupes mandé, tchadique et gur, au centre, et le groupe hamito-sémitique au nord.

L'intercompréhension n'est pas permise entre certaines variantes de la langue.
Il n'y a d'ailleurs pas d'unanimité quant au nombre exact de ces variétés. Heath (1999) postule que les divergences internes, notamment entre le groupe songhay méridional et le groupe septentrional, sont trop fortes pour qu'elles puissent être considérées comme de simples variantes d'une même langue. Le korandjé et le tadaksahak, par exemple, ne sont pas mutuellement intelligibles. L'intelligibilité devient quasi-nulle entre le korandjé et le songhay occidental.

La classification interne de la langue songhay selon le découpage de Nicolaï se présente de la façon suivante :

**Tableau N° 6:** Tableau reconstitué à partir de la classification interne du songhay de Nicolaï (1990)

| **Songhay méridional** | **Songhay septentrional** |
|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Songhay oriental** | variante de Gao, *Gaawo senni* (parler de Gao), au Mali | **Groupe sédentaire** | **Tasawaq** | parlé dans le centre-est du Niger, dans la région d'Ingal |
| **Songhay kaado** | parlé sur la rive droite du fleuve Niger, région de Téra, de Tillabéri et d'Ayorou, au Niger | | **Korandjé** | kwarandzyey ou belbali, variante parlée au nord du Mali |
| **Zarma** | parlé sur la rive gauche du fleuve, du Zarmaganda au Zarmatarey, dans la région de Niamey, au Niger. | **Groupe nomade** | **Tadaksahak** | Variante parlée au nord du Mali |
| **Songhay central** | Variante comprenant : le *honbori senni* (parler de Hombori) le *maranse* parlé dans les régions de Dori et Markoye au nord du Burkina Faso | | **Tagdal** | variante parlée par les nomades Igdalen au nord du mali et au sud de l'Algérie |
| **Tondi soŋay** | ou *tondi songway kiini* (songhay des falaises) parlé à Kikara au Mali | | | |
| **Dendi** | englobe les variantes de Kandi, | | | |

| | | |
|---|---|---|
| | Djougou et Parakou, au Bénin | |
| **Songhay occidental** | variante de Tombouctou, le *tunbutu ciini* ou *tunbutu senni*, littéralement « parler de Tombouctou », au Mali ainsi qu'au *jenne ciini* ( parler de Djenne ), très proche | |

Le songhay occidental est parfois considéré comme un songhay « intermédiaire » entre l'ensemble méridional et l'ensemble septentrional. Si on exclut ce dernier, le groupe méridional présente une certaine homogénéité et peut être considéré comme un vaste ensemble de variantes dialectales ou de langues très proches, selon les critères retenus.

Le groupe septentrional est beaucoup moins homogène et les langues, fortement influencées par les berbères et les arabes dialectaux sont très éloignées des langues du groupe méridional.

Le tagdal-tabarog est nommé « tihišit » par certaines sources comme le site internet *Ethnologue*, mais cette appellation est contestée.

### 4.1.5. L'orthographe

Du grec orthographia : écriture correcte, l'orthographe réfère aux conventions d'écriture d'une langue, elle se définit comme l'ensemble des règles d'écriture d'une langue particulière. Les origines de l'orthographe songhay remontent à la conférence de Bamako de février 1966 tenue sous l'égide de l'Unesco. Cette conférence coïncide avec le début des indépendances de nombreux de pays africains, désireux de relever le défi du développement dont le principal facteur demeure l'éducation scolaire. L'éducation pour tous ne pouvant être garantie faute de moyens, les dirigeants de ces Etats n'avaient d'autre choix que de mettre

l'accent sur l'éducation non formelle en langues locales. Or, ces langues étaient pour la plupart dépourvues de système d'écriture. D'où la nécessité de définir non seulement un système d'écriture mais également des règles d'écriture pour des langues qui n'en avaient point. La conférence de Bamako a ainsi défini les règles d'écriture du songhay sur la base de l'alphabet latin.

L'alphabet retenu a été adopté par le Niger par arrêté ministériel n°017/MEN du 27 avril 1967. Il a connu des changements visant à le rendre plus pratique au Niger. *« Le dernier acte fixant les règles d'écriture du soŋay-zarma est l'arrêté n° 215/MEN/SPCNRE du 19 octobre 1999. Cet arrêté fait suite à un séminaire-atelier tenu à Niamey du 19 au 23 juillet 1999 sur l'harmonisation des orthographes des langues nationales. »* (Seydou Hanafiou, 2007 : 32)

#### 4.1.5.1. L'alphabet

Du nom des deux premières lettres grecques : alpha, bêta, l'alphabet est l'ensemble des lettres en usage dans une langue. L'alphabet songhay, issu de l'alphabet gréco-latin, compte 27 lettres :

**Tableau N°** 7: Inventaire des lettres de l'alphabet songhay

| Lettres en minuscule | Lettres en majuscule | Prononciation | Exemple |
|---|---|---|---|
| a | A | a | ŋaa = mère |
| b | B | bø | baaba = père |
| c | C | cø | ciiri = sel |
| d | D | dø | deene =langue (muscle) |
| e | E | ¥ | ize = fils |
| f | F | f ø | faari = rizière |
| g | G | gø | gaasu = calebasse |
| h | H | hø | hari = eau |

| | | | |
|---|---|---|---|
| i | I | i | ize = fils |
| j | J | dzø | jiiri = année |
| k | K | kø | koyra = village |
| l | L | lø | laati = flûte |
| m | M | mø | moo = riz paddy |
| n | N | nø | nongu = partie |
| ŋ | ŋ | ŋø | ŋaa = manger |
| ɲ | Ɲ | ɲø | ɲaa = mère |
| o | O | o | hommo = sorgho |
| p | P | pø | pakupaku = mobylette |
| r | R | rø | Ramata = prénom féminin |
| s | S | sø | senni = parole |
| š | S | šø | šanbu = métier à tisser |
| t | T | tø | tuuri = arbre |
| u | U | u | turyan =tressage |
| w | W | wø | woy = femme |
| y | Y | yø | yoo = chameau |
| z | Z | zø | zuru = courir |
| ž | ž | žø | žamay = sorte de harpon |

#### *4.1.5.1.1. Les consonnes*

Tableau N° 8 : le point d'articulation et le mode d'articulation des consonnes du songhay

| Point d'articulation | Labiales | Alvéolaires | Palatales | Vélaires |
|---|---|---|---|---|
| Mode d'articulation | - + | - + | - + | - + |
| Occlusives | p b | t d | | k g |
| Affriquées | | | c j | |
| Fricatives | f | s z | š ž | |
| Nasales | m | n | ɲ | ŋ |
| Liquides | | | l r | |
| Semi-voyelles | w | | y | |

***4.1.5.1.2. Les voyelles***

Le soŋay a un système vocalique composé de cinq voyelles cardinales. Nous avons :

- les voyelles orales brèves : a, e, i, o, u ;
- les voyelles orales longues (la longueur des voyelles est matérialisée par le redoublement) : aa, ee, ii, oo, uu ;
- les voyelles nasales (la nasalité s'écrit à l'aide d'un tilde au-dessus de la voyelle) : ã ẽ õ

NB : Dans la graphie des mots contenant des voyelles nasales longues, le tilde se met sur la première.

Ex : hãayan : fait de demander

hẽeni : fait de pleurer

**4.1.5.2.1. Les diphtongues :**

**4.1.5.2.1.1. Les diphtongues orales**

- iw ( iw ) comme dans (diw) lourdement

- uy ( uf ) comme dans (kuy) piège pour prendre les poissons
- ey( ej ) comme dans (ey) marque du pluriel
- ew (ew) comme dans (hew) vent/air
- oy (oj) comme dans (boy) tige de nénuphar
- ow (ow) comme dans (ka wow) insulter
- ay (aj) comme dans (tay) bille
- aw (aw) comme dans (haw) vache

#### 4.1.5.2.1.2. Les diphtongues nasales

La nasalité au niveau de la diphtongue se matérialise par un tilde au-dessus de la voyelle.

- õay comme dans (ŋõõay) cri du chien'
- õay comme dans (ɲõay) ne t'en deplaise'
- õoy comme dans (sõoy) être solitaire'
- õoy comme dans (ɲõoy) intensif de ciray 'rouge'

### 4.1.6. Utilisation des majuscules

Les situations dans lesquelles la majuscule est utilisée sont les suivantes : en début de phrase ; après un point, un point d'interrogation et un point d'exclamation ; en début de nom propre de personnes, d'animaux et de lieux.

### 4.1.7. Les mots simples

En règle générale, le mot simple s'écrit comme il s'entend. Mais il convient de tenir compte des règles phonologiques ci-dessous :

- Les mots soŋay se terminant par les diphtongues ay ou ey au singulier s'écrivant ay même lorsque c'est ey que l'on entend. Ainsi on écrira : day (puits), zay (voleur), ka may (avoir), ka gay (rester longtemps), ka say (éparpiller), daaray (jujube), heray (faim), haray (tam-tam), ka way (traire) etc.

NB : woy (femme) ; woy (dizaines) s'écrivent avec o.

- Tous les noms et verbes monosyllabiques ayant une voyelle finale doublent celle-ci sauf ti/ci.

Ex : ay ti woy (je suis une femme)

Amadu ci har (Amadu est un homme)

Ka ŋaa (manger), ka baa (aimer), ka zaa (prendre), ɲaa (mère), baa (part)

- Tous les autres monosyllabes, qui sont des enclinomènes, terminés par une voyelle s'écrivent avec une voyelle brève même si l'on perçoit une longueur qui n'est en fait qu'une emphase, nous aurons : ga, go, se, ra, do, ya, ka, ma, na, me, ba, mo, da, si, wa, etc.

Ex : a ga goy (il travaille)

n' ga goro? (est-ce que tu t'assois ?

a si kani (il ne dort pas)

- goo et sii auxiliaires prédicatifs s'assimilant à un verbe doublent leurs voyelles finales comme les verbes monosyllabiques terminés par une voyelle.

Exemples : ay goo ne lokkol (je suis là à l'école)

Ay sii ne hoŋ (je ne suis pas là aujourd'hui)

### 4.1.8. L'élision

L'élision se marque par une apostrophe.

Exemples : a nee a se - a n'a se (il lui a dit), a na i zaa - a n'i zaa (il les a pris), a noo a se - a n'a se (donne-le lui), a nee i se - a n'i se (il leur a dit).

Cependant, lorsque l'élision occasionne une confusion, il est recommandé de garder le verbe dans sa forme pleine.

Ainsi pour éviter les ambiguïtés on écrira : a nee a se au lieu de a n'a se

### 4.1.9. Les règles phonologiques liées à l'utilisation des consonnes

#### 4.1.9.1. Les consonnes géminées

En soŋay les consonnes tendues s'écrivent par le redoublement de la lettre. Les consonnes géminées sont rendus à l'écrit par le redoublement de la consonne de départ même en cas d'assimilation.

Exemples: adabba (animal), badda (enfant), kacca (petit), barra (carpe), fatta (sortir) hottu ' (amer), kottu (déchirer)

#### 4.1.9.2. Les consonnes nasales

Dans les mots simples la consonne nasale suivie d'une autre consonne s'écrit n.

Kanbe au lieu de kambe (bras),Tanba au lieu de tamba (vite), Kanje au lieu de kaŋje (genou), Kungu au lieu de kuŋgu (rassasier).

Dans les mots dérivés ou composés, la nasale à la limite morphologique s'écrit comme dans la racine.

Exemple : tamtaray : tam + taray esclave + suffixe'

Hamkarji: ham + karji chair + épine porc-épic

Boŋkoyni : boŋ + koyni tête + suffixe -chef'

### 4.1.10. Les règles morphosyntaxiques

#### 4.1.10.1. Les règles de segmentation

Manque la phrase principale introduisant ce qui suit :

- Soit par –ga pour les mots terminés par a, o , e

  Haŋa = une oreille  Haŋaa = l'oreille

  Duure = un avoir  duuraa = l'avoir

- Le pluriel se marque par un morphème qui se colle au mot : il en existe deux types :

  Le pluriel défini qui se marque avec –wey et etey

  Boro = personne  borey = les personnes

  Haŋa =une oreille  Haŋawey = les oreilles

  Le pluriel indéfini qui se marque avec –yaŋ

  Feeji = un mouton  feeji yaŋ = des moutons

a) L'article défini singulier en soŋay se réalise en-oo ou-aa qui se suffixe au nom ou à l'élément du groupe nominal qui le détermine.

Il se marque par oo pour des mots terminés par i, u ou une consonne, et quelques rares fois pour des vocables terminés par e :

Hari : de l'eau, haroo : l'eau

Day : un puits, dayoo : le puits

Bundu : bâton, bundoo : le bâton

Tubal :tam-tam, tubaloo: le tam-tam

Kanbe : un bras, kanboo : le bras

- L'article défini des monosyllabes diphtongués se réalise en – oo

Ex : hoy hoyoo (la sauce)

Boy boyoo (la tige) (nénuphar)

Baw bawoo (le varan)

Daw dawoo (la terre).

NB : Les monosyllabes se terminant par i et u longs ont le plus souvent leur déterminant en -oo avec l'apparition des semi-voyelles (glide) y ou w.

bii biyoo (l'ombre)

hii hiyoo (la pirogue, le véhicule)

tuu tuwoo (le plat)

yuu yuwoo (le miel)

cee cewoo (le pied)

Exception : Certains monosyllabes ont des formes irrégulières au déterminé :

doo dogoo (la place)

moo moyoo, moɲoo (l'oeil)

waa waawaa (le lait)

baa bagaa (la part)

maa maayoo, maaŋoo (le nom)

- L'article défini se marque par -aa pour les mots terminés généralement par a, o , e

Haŋa :oreille, Haŋaa : l'oreille

Ihinka : deux, ihinkaa les deux

Fondo : route, fondaa : la route

Duure : avoir, duuraa : l'avoir

b) Le pluriel du défini se marque par un morphème qui se colle au mot. Il se réalise avec –ey ou –wey.

Boro borey les personnes

Biri : os, birey : les os

Hugu :maison, hugey : les maisons

Farka :âne, farkey : les ânes

Baŋa :hippopotames, baŋawey : les hippopotames

Kooro : hyène, koorowey : les hyènes

Haŋa : oreille, haŋawey : les oreilles

Boro : personne, borey : les personnes

- le pluriel de l'indéfini se réalise en – yaŋ.

Biri : os, biriyaŋ : des os

Hugu huguyaŋ des maisons

Farka farkayyaŋ des ânes

Baŋa baŋayaŋ des hippopotames

Kooro kooroyaŋ des hyènes

Haŋa haŋayaŋ des oreilles

#### 4.1.10.2. La dérivation et la composition

Le songhay use des procédés de dérivation et de composition pour la formation de mots.

##### 4.1.10.2.1. La dérivation

Les éléments constitutifs d'un dérivé en songhay sont :

Le radical (l'unité lexicale indépendante) et l'affixe (morphème indiquant une fonction, un changement de catégorie ou une modification sémantique).

a) les préfixes a- et i- servent à substantiver les adjectifs :

Foo affoo un

Kaaray ikaaray blanc

Beeri ibeeri grand

Hinka ihinka deux

b) La dérivation suffixale se réalise avec une série de suffixes dont :

-yan dans taabuyan multiplication

-ay dans boonay (envie)

-kaari/kaaru dans yenjekaari (belliqueux)

-ji + irji dans funsuji soufflet, haabirji (balai)

-kaw/ koy dans hunkaw (percheur)

-kom dans hollokom (fou)

-koyni dans boŋkoyni (chef)

-kasine dans gorokasine (voisin)

-ma dans beeruma (culture) (agriculture)

-may dans barmay (échange de monnaie)

-nce dans hawsance (du haoussa)

-ra dans hayra (ascendant)

-ray dans bayray (connaissance)

-taray dans talkataray (pauvreté)

-aw dans danaw (aveugle)

-i dans hini (pouvoirà

-ri dans margari (tas)

-mi dans daymi (achat)

-ni dans yayni (froid)

-yu (dimunitif) dans aryu (petit'homme)

**4.1.10.2.2. La composition**

On distingue plusieurs types de composition en songhay.

- La composition de deux nominaux dans l'ordre : déterminant déterminé (dans ce cas le composé s'écrit en un seule unité.)

Exemples : farkateli vient de farka (âne) + teli (boule) sorte de plante à bulbe

Hamkarji vient de ham (chair) + karji (épine) porc-épic.

beenehii vient de beene (haut) + hii (pirogue) ……..avion

Guurubari vient de guuru (fer) + bari (cheval) …… vélo

- La composition objet + verbe ou verbe + objet : ces mots s'écrivent collés et n'admettent aucune intrusion.

Ka meehaw (jeûner) vient de mee (bouche) + haw (attacher)

Gomnimunay (ingratitude) vient de gomni (bien) + munay (fait de verser)

teelidunbu (collique vient de teeli (intestin) + dunbu (couper)

boŋsari (céphalées) vient de boŋ (tête) + sari (fait de sauter)

bandaŋaari (démangeaison anale) vient de banda (dernière, anus) +ŋaari (fait de démanger).

- Les noms composés avec ize s'écrivent avec un trait d'union.

haw + ize – haw-ize

Farka + ize – Farka-ize

Woy + ize – Woy-ize

- Les composés par doublement total ou partiel s'écrivent comme suit :

Ka kar (taper)- kar-kar (tapoter)

Ka sar (sauter)- ka sar-sar (sautiller)

Ka beeri (grandir) - ka bebbeeri (être énorme)

Ka koosu (prélever) - ka kokosu (tailler)

- Les composés par nominalisation : les structures lexicalisées de plus de deux éléments s'écrivent avec le trait d'union

Ka kaŋ-ka-tun (se débrouiller) vient de ka kaŋ (tomber) et de ka tun (se lever)

Ka zii-ka-jebu-hoo (exagérer) vient de ka zii (nager) et de ka jebu-hoo (dépenser la berge).

### 4.1.11. La ponctuation

Les signes de ponctuation sont ceux utilisés universellement.

Point (.) tonbi : Le point marque la fin d'une phrase.

Point d'interrogation (?) hãa tonbi : le point d'interrogation marque une question.

Deux points (:) tonbi hinka : les deux points précèdent une énumération, une explication ou une citation.

Points de suspension (…) tondi hinza : les trois points de suspension marquent une énumération inachevée.

Point d'exclamation (!) kayfi tonbi : le point l'exclamation marque une interjection.

Virgule (,) golbi : la virgule marque une pause légère.

Point-virgule (;) tonbi nda golbi : le point-virgule marque une pause moyenne.

Guillemets (« ») šenni taamansa : les guillemets s'emploient pour isoler un mot ou un groupe de mots ; ils peuvent également présenter une citation (discours rapporté).

Accolade ({})gamsa

Crochets ([ ])sakandi

Tiret (-) zeeri-ize

Chevron  sijifamee/ganjihaŋa

Partie volontairement omise d'un texte (...) sarandi :

L'apostrophe (') beene golbi (surkumandi taamansa).

### 4.2. Comparaison entre le système linguistique du songhay et celui du français

#### 4.2.1. La classification des deux langues

Bien que la question de la filiation du songhay ne soit pas clairement établie, il est peu probable qu'il ait un lien génétique entre le songhay et le français. De ce fait, la différence des systèmes linguistiques songhay et français est établie. Le schéma ci-dessus montre à suffisance qu'il n'existe aucune parenté linguistique entre les deux systèmes linguistiques.

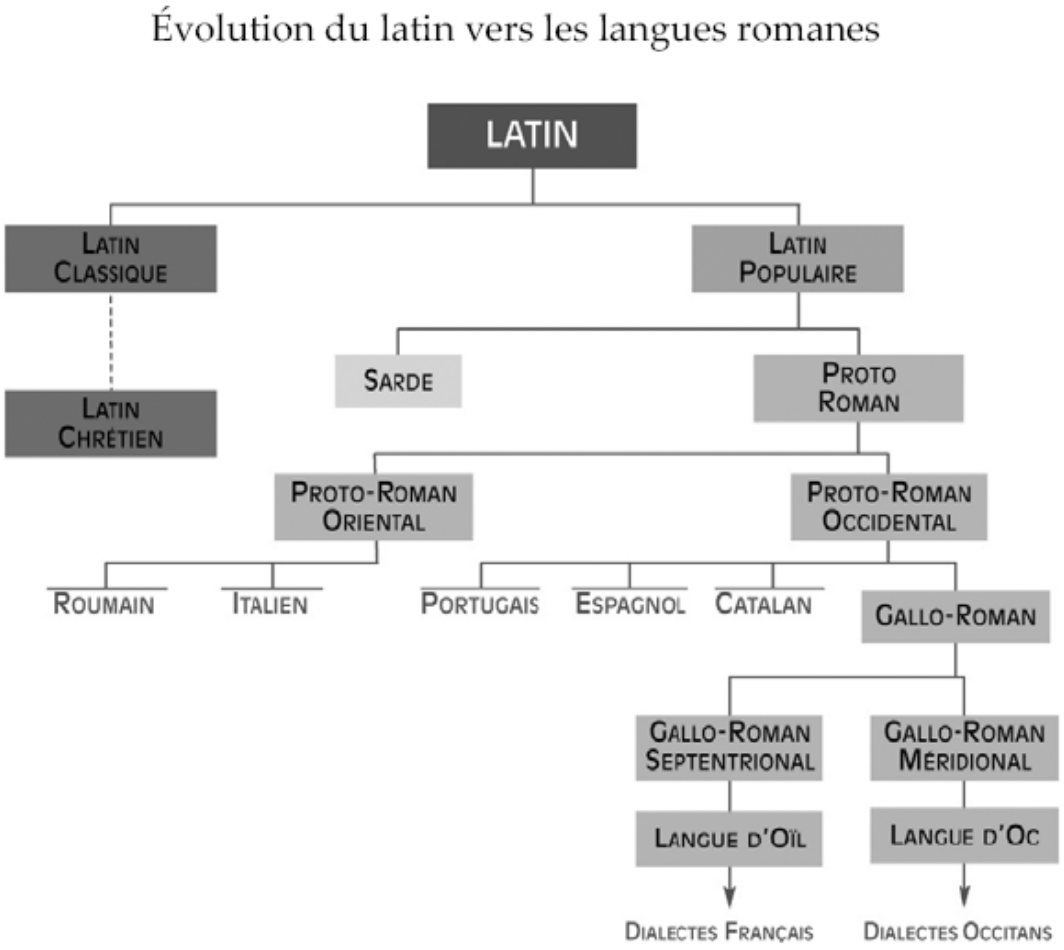



Figure N° 1: Olivier Bertrand (2013)

L'absence de parenté génétique entre les deux langues n'est pas de nature à faciliter la pédagogie convergente voulue par le système éducatif malien. La divergence linguistique des deux systèmes rend difficile la pratique d'un enseignement ayant pour fondement la convergence méthodologique. A partir du moment où il y a des écarts linguistiques entre les deux langues : le songhay considéré comme langue isolée, tantôt rattachée au nilo-saharien, tantôt aux langues mandé, alors que le français est issu de la famille indo-européenne, les élèves bilingues songhay-français font face à l'écrit comme à l'oral à d'innombrables obstacles qui rendent difficile le travail des enseignants.

### 4.2.2. L'orthographe

Le songhay n'est écrit que depuis peu, précisément, en février 1966 lors de la conférence de Bamako tenue sous l'égide de l'Unesco, tandis que la langue française a une longue tradition d'écriture. En dépit de cet état de fait, les orthographes de ces deux langues sont assez proches puisqu'elles découlent toutes les deux de l'alphabet latin.

La première remarque que nous faisons en comparant les systèmes orthographiques des deux langues, c'est le fait que les deux langues utilisent des alphabets qui ont la même source, c'est-à-dire l'alphabet gréco-latin. Cependant, le nombre de lettres utilisées varie d'une langue à l'autre : l'alphabet songhay compte vingt-sept (27) lettres alors que le français en compte vingt-six (26).

Le tableau ci-dessous présente les deux alphabets, les lettres propres à chacune des deux langues et les lettres qui leur sont communes.

Tableau N° 9 : correspondances des alphabets dans les deux langues

| Lettres songhay | Lettres françaises | lettres communes aux deux langues | lettres spécifiques au français | lettres spécifiques au songhay |
|---|---|---|---|---|
| a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ɲ, ŋ, o, p, r, s, t, u, w, y, z. | a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y z | a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ɲ, ŋ, o, p, r, s, š, t, u, w, y, z, ž | q, v, x | ɲ, ŋ, š, ž |

Ce tableau montre que les deux alphabets ont en commun vingt-trois graphèmes. Autrement dit, des vingt-six lettres de l'alphabet français, seules trois ne se retrouvent pas en songhay : q, v, x. Les deux dernières notent des sons qui ne sont pas attestés par le songhay. Il n'existe que quatre lettres (ɲ, ŋ, š, ž) de l'alphabet du songhay qui ne figurent pas parmi les lettres de l'alphabet du français. Toutefois, toutes les lettres spécifiques au songhay hormis la lettre «ŋ », traduisent des sons que l'on peut relever en français dans le cadre d'une transcription phonétique.

Cependant, bien qu'il ait un nombre important de lettres communes entre les deux langues, il existe de grandes différences dans l'utilisation des caractères. Comme le souligne Seydou Hanafiou (2007 : 34)

*« Le nombre important de graphèmes communs ne doit pas faire perdre de vue de grandes différences quant à l'utilisation des caractères. En fait, alors que l'orthographe du soŋay-zarma n'attribue à chacune de ces lettres qu'une seule et même valeur quel que soit le contexte, dans le cas du français il existe des lettres dont la valeur est contextuelle. »*

Chaque lettre du songhay a une valeur unique, ce qui résulte du caractère phonologique de la notation dans cette langue. L'orthographe du songhay est basée sur le fonctionnement de la langue tel que décrit par les linguistes. L'alphabet du songhay étant phonologique, il va de soi qu'il y ait une correspondance systématique entre le nombre de sons ayant une valeur oppositionnelle dans la langue et le nombre caractères retenus pour l'écriture de la langue.

Au contraire, le système d'écriture du français est plus complexe dans la mesure où il présente des lettres ayant souvent des valeurs contextuelles. Par exemple, la lettre 's', selon le contexte, se lit [s] ou [z]. La transcription phonétique du mot saison : [sɛz̰ɔ̰] en est la parfaite illustration. Dans certains contextes, le son [s] s'obtient par une association de deux ss, c'est le cas dans le mot mission.

La valeur de la lettre 'c' varie également selon le contexte. Elle traduit dans certains contextes le son [s], comme c'est le cas dans cité [site], et dans d'autres contextes la lettre 'c' note le son [k] : sac [sak].

De même, la lettre 'g' a deux valeurs : elle traduit dans certains contextes le son [g] et dans d'autres le son [j]. En guise d'exemples, nous avons les mots 'gomme' [gɔm] et 'geste' [ʒɛstə]. En outre, la lettre 'h' est selon les contextes muette ou aspirée. Parfois, c'est une association de graphèmes qui renvoie à un seul son. Ainsi, la lettre 'h' s'associe souvent à 'p' ou 'c'pour noter les sons [f] et [ʃ]. L'explication de ces variations de la valeur de certaines lettres de l'alphabet du français réside certainement dans l'histoire de l'écriture de cette langue.

S'agissant des voyelles, elles sont associées souvent à des signes auxiliaires qui permettent de leur donner d'autres valeurs. Ces signes sont entre autres :

- les accents aigu, grave et circonflexe ;
- le tréma ;
- la cédille ;
- l'apostrophe.

Dans le cas des accents, ils sont associés aux voyelles telles que présentées par l'alphabet pour leur attribuer d'autres fonctions. Ainsi, la voyelle 'e' par exemple, selon que l'accent est aigu, grave ou circonflexe, présente des valeurs différentes. Nous avons donc è qui correspond au son [ɛ] et é au son [e]. L'accent aigu sur a permet de faire la distinction entre la préposition (à) et la forme conjuguée du verbe avoir au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier (a).

Le songhay utilise à son tour le tilde de la nasalité comme signe auxiliaire. C'est le cas dans les mots comme hãayan (demande), sohõŋ (maintenant). A l'inverse, le français a recours à des séquences de deux graphèmes pour noter la nasalité vocalique. C'est le cas dans blanc [blã] et blond [blõ]. Comme le montre Auger (2005 :24), le français est langue qui a une particularité : « *: il y a beaucoup de sons vocaliques en français par rapport aux autres langues. Le système des nasales notamment est en général très difficile à acquérir.* »

Certaines lettres sont communes aux deux alphabets mais n'ont pas la même valeur dans les deux systèmes. C'est le cas de la lettre « u » qui correspond en français au son noté en alphabet phonétique international [y], en songhay, par contre, il note le son [u] de alphabet phonétique international.

Les lettres « g », « h » (dans certains contextes) et « j », bien que communes aux deux alphabets, se lisent différemment dans les deux langues.

Outre l'alphabet, l'orthographe s'occupe également de certaines dispositions entrant dans le cadre des conventions d'écriture de la langue. Il s'agit là, en plus des questions de ponctuation, de toutes les conventions relatives à l'écriture des différents mots de la langue. A ce niveau, la comparaison des systèmes montre que les deux langues ont un même usage des signes de ponctuation et de la lettre majuscule.

En revanche, en songhay, contrairement au français, la notation des voyelles longues s'effectue par une séquence de deux voyelles identiques. C'est le cas dans « beeri » (grand), « daabu » (fermer).

### 4.2.3. Les articles (définis et indéfinis)

Du latin articulum : jointure, articulation, l'article, en grammaire française, est une unité qui accompagne le nom, en lui ajoutant une détermination plus ou moins précise. La grammaire du songhay préfère la notation marque du défini ou de l'indéfini. Le tableau ci-dessous permet de schématiser les correspondances entre les deux langues :

Tableau N°10 : correspondances des articles dans les deux langues

| **Articles** | **Français** | | | **Songhay** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Singulier | | Pluriel | Singulier | Pluriel |
| | Masculin | Féminin | | | |
| Indéfinis | un | Une | des | – | -yaŋ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Définis | le/l’ | la/l’ | les | -aa/-oo | -ey/-wey |
| Définis contractés | au = à le<br>du = de le | – | aux = à les<br>des = de les | – | – |
| Partitifs | du, de l’ | de la, l’ | – | – | – |

Il est important de préciser que les articles du français précèdent le nom, alors qu'en songhay les marques du défini et de l'indéfini sont suffixées au nom. En français, il y a plusieurs genres d’articles (définis, indéfinis, définis contractés et partitifs) au masculin tout comme au féminin. Or, en songhay, il existe très peu d’unités marquant le défini et l’indéfini.

La marque du défini singulier dans cette langue impose seulement le choix entre -oo et -aa. C’est le cas dans hari (eau) : haroo (l’eau), sana (aiguille) : sanaa (l’aiguille). Il n’y a pas de marque de l’indéfini singulier en songhay. Le pluriel se marque par –ey ou -wey dans le cas du défini et –yaŋ dans celui de l’indéfini. En guise d’exemple, nous avons : kooro (hyène), koorowey (les hyènes) kooroyaŋ (des hyènes).

### 4.2.4. Le verbe

Du latin verbum : le mot, le verbe est le mot essentiel de la proposition qui permet d’exprimer l’action ou l’état.

En songhay, l’infinitif du verbe est matérialisé par la particule « ka » qui précède le verbe : ka goy (travailler), ka huru (entrer). La notion de groupe n’existe pas pour les verbes en songhay. De plus, les verbes du songhay s’accompagnent de particule mais ne se conjuguent pas. Le temps, quant à lui, est marque par des particules indépendantes : « ga » pour exprimer le présent, « na »ou rien pour le passé et ≪ ra ≫ pour le futur.

Exemples :

Musa ga dira (Moussa marche)

Musa ga hantum (Moussa écrit)

Musa dira (Moussa a marché)

Musa na hantum (Moussa a écrit)

Musa ra dira (Moussa marchera)

Musa ra hantum (Moussa écrira)

Au contraire, en français, la terminaison des verbes est marquée par des morphèmes qui permettent de les classer en trois groupes. Ainsi, les verbes du premier groupe se terminent par –er (marcher) et ceux du deuxième groupe se terminent par –ir (finir). Les verbes du troisième ont des terminaisons diverses : -re (croire), -dre (prendre) ; -ir (venir), -er (aller) etc. Les verbes du français se conjuguent à des temps et à des modes variés.

### 4.2.5. Le Nom

Le nom sert à désigner ou à nommer les êtres, les choses et les idées. Tout comme le verbe, il est un élément fondamental dans le langage comme dans la pensée. En songhay, il existe un lien de sens très étroit entre le verbe et le nom. D'où, le recours au contexte de classer certaines unités dans la catégorie grammaticale du nom. Par exemple, les mots « goy (travail ou travailler), caw (lecture, étude ou lire, étudier), kakaw (discussion ou discuter) etc. » fonctionnent selon le contexte comme nom ou verbe. Ce qui fait que lorsque ces mots ne sont pas en contexte, ils peuvent aussi bien être verbes que noms. En français aussi on trouve des mots qui s'utilisent selon le contexte comme verbe ou comme nom. C'est le cas de coucher, manger, boire, dîner et souper par exemple.
En revanche, il y a une différence notoire entre les deux langues dans l'expression du genre et du nombre. Il n'y a pas de genre grammatical en songhay, on ne fait que préciser le sexe lexicalement quand c'est nécessaire.

Il est généralement exprimé lexicalement par les mots « aru » (mâle) et « way» (femelle), lorsqu'on doit différencier le mâle de la femelle. C'est le cas dans « feeji way » (une brebis) « feeji aru » (un mouton)
En français, chaque nom possède un genre grammatical, noté par les articles indéfinis/définis : un/le pour le masculin ; une/la pour le féminin, et par des accords à divers endroits de la phrase.

La marque du pluriel est portée par le nom en songhay. Cette marque se met toujours après le nom. Exemple : feeji (un mouton) / feeji yaŋ (des moutons) / feejey (les moutons).
Or, en français la marque du pluriel est portée à la fois par le nom et par l'article. Ex : un mouton / des moutons / les moutons – et le fonctionnement de toutes ces marques varie entre l'oral et l'écrit

### 4.2.6. L’adjectif

Du latin adjectivus : qui s’ajoute à, l’adjectif est mot qui s’ajoute au nom. La grammaire traditionnelle française distingue plusieurs types d'adjectifs parmi lesquels l'adjectif qualificatif, l'adjectif démonstratif et l'adjectif possessif.

#### 4.2.6.1. L’adjectif qualificatif

L'adjectif qualificatif en français peut être épithète, mis en apposition ou attribut du sujet. En songhay, seule la fonction épithète est attestée. S’agissant de l'ordre, il peut être déterminé-déterminant ou déterminant-déterminé en français, alors qu’un en songhay seul l'ordre déterminé-déterminant est possible :

Exemple : un petit arbre : tuuri kaccu (tuuri : arbre, kaccu : petit)

Un fait nouveau : haya taji (haya : fait, taji : nouveau)

Une autre différence entre le songhay et le français concerne l’accord de l’adjectif en genre et en nombre. Alors qu’en français, aussi bien le déterminé que le déterminant s’accordent en genre et en nombre, en songhay la marque du nombre est exprimée une seule fois dans le groupe nominal.

Exemple : un petit arbre : tuuri kaccu

De petits arbres : tuuri kaccu yaŋ

#### 4.2.6.2. L’adjectif démonstratif

La différence fondamentale entre le songhay et le français à ce niveau réside dans la position de l'adjectif démonstratif par rapport au nom qu'il détermine. Ainsi, l'adjectif démonstratif précède le nom en français, tandis qu’en songhay, il lui succède. Le tableau ci-dessous présente les correspondances d'adjectifs démonstratifs dans les deux langues.

Tableau N°11 : correspondances d'adjectifs démonstratifs dans les deux langues.

| Français | | | songhay | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Singulier | | Pluriel | Singulier | | Pluriel | |
| Masculin | Féminin | | proximité | éloignement | proximité | éloignement |
| ce, cet | cette | ces | Woo | hendi | wey | hendi |

L'adjectif démonstratif de proximité est noté en songhay par « woo » au singulier et wey au pluriel alors que celui exprimant l'éloignement est marqué par « hendi » au singulier comme au pluriel**.**

Exemple

cette maison hugoo woo

Hugoo hendi

ces maisons hugey wey

hugey hendi

ce cheval bariyo woo

bariyo hendi

#### 4.2.6.3. L'adjectif possessif

En français, l'adjectif possessif varie selon la personne qui possède, l'objet ou la chose possédée. Il varie en personne avec le possesseur. En songhay, il n'existe pas autant de distinctions. Le tableau qui suit permet de mieux appréhender les correspondances entre les deux langues.

**Tableau N° 12:** correspondances d'adjectifs possessifs dans les deux langues.

| Personnes | Français | | | | songhay | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | singulier | | Pluriel | | Singulier | Pluriel |
| | Masculin | Féminin | Un seul possesseur | Plusieurs possesseurs | | |
| 1ère pers | mon | ma | mes | nos | ay | iri |
| 2ème pers | ton | ta | tes | vos | ni | war |
| 3ème pers | son | sa | ses | leurs | nga | ngey |

Nous remarquons que l'opposition masculin/féminin n'est pas attestée en songhay. De plus, le songhay utilise les mêmes unités aussi bien lorsqu'il n'y a qu'une chose possédée que quand il y en a plusieurs.

### 4.2.7. Les pronoms personnels

Les pronoms personnels peuvent être sujets ou compléments dans en français tout comme en songhay. La différence entre les deux langues, c'est qu'en français, les pronoms sujets se distinguent des pronoms objets alors qu'en songhay, ce sont les mêmes unités qui remplissent les deux fonctions.

Le tableau ci-dessous donne les correspondances des pronoms personnels français/songhay :

Tableau N°13 : correspondances des pronoms personnels français/songhay

| Personnes | Français | | | | Songhay | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pronoms sujets | | Pronoms compléments | | Singulier | Pluriel |
| | Singulier | Pluriel | Singulier | Pluriel | | |
| 1ère pers | Je | nous | Me | nous | Ay/agay | ir/iri |
| 2ème pers | tu | vous | te | vous | Ni | war |
| 3ème pers | Il/elle | Ils/elles | Le/la/lui | Leur/eux | a/nga | i/ngey |

Exemples :

J'ai mangé = Ay ŋaa

Ils sont partis = I koy

Vous êtes venu = War kaa

Je l'ai vu = Ay diy'a.

Nous vous avons menti = Iri taari war se

## 4.3. Le curriculum bilingue songhay-français

### 4.3.1. Les finalités

D'une manière générale, les finalités réfèrent à l'ensemble des valeurs qui sous-tendent l'action éducative. Les finalités du curriculum de l'Enseignement Fondamental sont celles du système éducatif malien. Elles sont exprimées dans la Loi n° 99-046 du 28/12/99 portant loi d'orientation sur l'éducation.

Elles s'attèlent essentiellement à la formation :

- d'un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique

- d'un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle

- d'un homme moderne possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques.

A ce titre, les principaux objectifs du curriculum bilingue, assignés d'ailleurs au système éducatif dans son ensemble, sont les suivants :

- Permettre l'acquisition de compétences permettant aux apprenants de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre ses études ;
- Favoriser chez les apprenants le développement des capacités de compréhension, d'analyse, de raisonnement et de résolution de problèmes ;
- Créer les conditions amenant les apprenants à la maîtrise de l'histoire et de la culture de leur pays tout en les informant des potentialités et des perspectives de développement dans un contexte de mondialisation ;
- développer les capacités des apprenants à planifier et à organiser leurs apprentissages et leur perfectionnement culturel en leur fournissant les outils de base de leur propre travail intellectuel autonome ;
- Mettre en avant la pratique des méthodes actives, participatives et le dialogue ; et permettre l'organisation de la classe et de la vie sociale, l'apprentissage de la vie en commun du travail en équipe et des bienfaits de la coopération ;
- Faire des apprenants des membres actifs d'une société démocratique respectueuse de la paix et des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen ;
- rendre les apprenants attentifs et sensibles aux valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement ;
- créer et stimuler chez les apprenants l'esprit d'initiative et d'entreprise ;

### 4.3.2. Le programme de formation

La Loi n° 99-046 du 28/12/99 portant loi d'orientation sur l'éducation définit le programme de formation comme « un ensemble structuré de compétence, d'objectifs et de contenus d'apprentissage visant à orienter et faciliter la formation des apprenants et

l'évaluation de leur progression »

Il est bâti à partir du profil de sortie de l'Enseignement Fondamental défini dans le Cadre Général d'Orientation du Curriculum. Il est axé sur:

- L'insertion des apprenants dans la vie active par l'acquisition de compétences de vie ;
- La connaissance et la pratique des prérogatives et des obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix, des droits de l'homme et du citoyen ;
- La préparation des apprenants à poursuivre des études plus avancées (secondaires générales ou techniques ou professionnelles).

Le programme de formation du curriculum bilingue est un ensemble structuré autour de cinq domaines de formation. Pour chaque domaine, il est décrit les compétences à développer, les objectifs d'apprentissage et les contenus d'apprentissage.

Le programme de formation comprend quarante-deux unités d'apprentissage pour chaque domaine et pour les trois niveaux du curriculum, soit quatorze (14) unités d'apprentissage pour chacune des cinq domaines et pour chacun des trois (3) niveau, réparti sur six (6) ans.

### 4.3.3. Les horaires et les emplois du temps

Le programme d'études s'articule autour de cinq (5) domaines de formation qui sont :

- **Langue et Communication (LC)**
- **Sciences, Mathématiques et Technologie (SMT)**
- **Sciences Humaines (SH).**
- **Arts**
- **Développement de la Personne (DP)**

Le tableau ci-dessous donne la répartition des unités d'apprentissage par domaine, niveau et classe.

**Tableau N°** 14: données des référentiels du curriculum niveaux 1, 2 et 3

| **Domaines** | **Niveau I** | | **Niveau II** | | **Niveau III** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1ère année** | **2ème année** | **3ème année** | **4ème année** | **5ème année** | **6ème année** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Langue et Communication (LC) | UA 1 à UA 7 | UA 8 à UA 14 | UA 15 à UA 21 | UA 22 à UA 28 | UA 29 à UA 35 | UA 35 à UA 42 |
| Sciences, Mathématiques et Technologie (SMT) | UA 1 à UA 7 | UA 8 à UA 14 | UA 15 à UA 21 | UA 22 à UA 28 | UA 29 à UA 35 | UA 35 à UA 42 |
| Sciences Humaines (SH). | UA 1 à UA 7 | UA 8 à UA 14 | UA 15 à UA 21 | UA 22 à UA 28 | UA 29 à UA 35 | UA 35 à UA 42 |
| Arts | UA 1 à UA 7 | UA 8 à UA 14 | UA 15 à UA 21 | UA 22 à UA 28 | UA 29 à UA 35 | UA 35 à UA 42 |
| Développement de la Personne (DP) | UA 1 à UA 7 | UA 8 à UA 14 | UA 15 à UA 21 | UA 22 à UA 28 | UA 29 à UA 35 | UA 35 à UA 42 |

Pour le niveau I, les contenus des domaines SMT, SH, ARTS et DP sont dispensés en langue nationale. En LC, les contenus sont dispensés en langue nationale, avec une introduction du français, en deuxième année.

Le volume horaire par semaine pour l'ensemble des domaines est de 26h 30 minutes. Une nouvelle répartition a été faite en 2011 en vue de mieux asseoir les apprentissages en LC et SMT.

La répartition est donnée dans le tableau ci-après :

**Tableau N°15 :** Répartition du volume horaire hebdomadaire

| **DOMAINES** | **ANCIENS HORAIRES** | **NOUVEAUX HORAIRES** |
|---|---|---|
| **LC** | **10h 30** | **12h 00** |
| **SMT** | **6h 30** | **7h 00** |
| **SH** | **1h 30min** | **1h 30min** |
| **Arts** | **2h 30 min** | **1h 30 min** |
| **DP** | **4h 00** | **3h 00** |
| **Récréation** | **1h 30 min** | **1h 30 min** |

Tableau reconstitué à partir des données des référentiels du curriculum niveaux 1, 2 et 3

La masse horaire de 25 heures, hors récréations, se distribue sur 53 séances, de 30 minutes chacune sur la semaine scolaire (du lundi au vendredi). Ainsi, nous avons :

LC : 24 séances

SMT : 14 séances

SH : 3 séances

Arts : 3 séances.

DP : 6 séances

Une heure est non programmée le vendredi. Elle peut être utilisée pour des appuis. L'emploi du temps est le suivant :

**Tableau N°16:** Emploi du temps

| **Séances** | **Lundi** | **Mardi** | **Mercredi** | **Jeudi** | **Vendredi** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | DP 30 | DP 30 | DP 30 | DP 30 | DP 30 | 2h30 |
| **2** | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | 2h30 |
| **3** | SMT 30 | SMT 30 | SMT 30 | SMT 30 | SMT 30 | 2h30 |
| **4** | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | 2h30 |
| **5** | SMT 30 | SMT 30 | SMT 30 | SMT 30 | SMT 30 | 2h30 |
| **6** | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | 2h30 |
| **7** | Arts 30 | Arts 30 | SH 30 | SMT 30 | SMT 30 | 2h30 |
| **8** | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | LC 30 | 2h30 |
| **9** | SMT 30 | SMT 30 | XXXXXXXX | XXXXXXX | DP 30 | 1h30 |
| **10** | LC 30 | LC 30 | XXXXXXXX | XXXXXXX | LC 30 | 1h30 |
| **11** | SH 30 | SH 30 | XXXXXXXX | XXXXXXX | XXXXXX | XXXX |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **12** | LC 30 | Arts 30 | XXXXXXXX | XXXXXXX | XXXXXX | XXXX |
| **Total** | 6 h | 6 h | 4 h | 4 h | 5 h | 25 h |

**Légende :** 30 (30 minutes). LC (Langue et Communication). SMT (Sciences, Mathématiques et Technologie). SH (Sciences Humaines). DP (Développement de la Personne).

Tableau reconstitué à partir des données des référentiels du curriculum niveaux 1, 2 et 3

### 4.3.4. Les ressources éducatives

Elles se composent de tout ce dont dispose l'enseignant pour aider à préparer, à animer et à organiser les différentes situations d'apprentissage, et faciliter du coup le développement des compétences chez l'apprenant.

Les ressources éducatives comprennent les ressources humaines, matérielles et financières. Les concepteurs du curriculum préconisent un matériel de qualité, de coût réduit et en quantité suffisante. Ce matériel, qui dans sa conception fait intervenir le plus possible les ressources humaines et matérielles locales, doit être adapté aux méthodes et contenus préconisés par le curriculum.

Le matériel didactique ou pédagogique peut même être élaboré par les enseignants et les apprenants, il doit respecter les situations du bilinguisme fonctionnel de l'école malienne.

Les ressources humaines sont constituées par les élèves, les maîtresses et les maîtres et l'ensemble des personnes du milieu dont le corps enseignant peut utiliser les compétences pour animer les activités.

Les ressources financières, quant à elles, peuvent être fournies par les classes, les directeurs des écoles et les partenaires de l'école.

### 4.3.5. Les méthodes et les évaluations

Le curriculum bilingue songhay-français prend appui sur les acquis de la pédagogie convergente. Il favorise les activités qui font de l'élève un artisan de sa propre formation. Ces activités sont en relation avec le milieu de l'apprenant et font appel à l'imagination et à la créativité de celui-ci. Elles favorisent des réinvestissements dans la vie. Les méthodes du curriculum tendent ainsi à faciliter le développement des démarches de projet et de résolution de problèmes.

Le curriculum privilégie le mode d'évaluation formative qui, au lieu de se centrer exclusivement sur les connaissances, s'intéresse plus aux compétences. Ce qui nécessite des outils d'évaluation des compétences congruents avec les formes d'évaluation  Il prévoit un bilan régulier des apprentissages permettant aux enseignants d'intervenir et d'appliquer les mesures requises relatives au soutien, à la remédiation, à l'enrichissement. Le curriculum favorise la pratique de l'autoévaluation par les élèves et les occasions d'appréciation des activités et performances des élèves par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires sociaux.

### 4.3.6. Les compétences du curriculum bilingue par domaine

#### 4.3.6.1. Domaine Langue et Communication (LC)

Le domaine LC comprend la langue nationale et la langue française. Les activités menées dans ce domaine visent l'atteinte progressive d'un objectif régulièrement vérifié au niveau de chaque compétence : produire un discours oral cohérent, lire avec fluidité un texte, produire un discours écrit cohérent.
Les compétences du domaine LC sont donc au nombre de trois:

**Communiquer oralement selon des modalités variées**

Cette compétence qui comprend la compréhension et l'expression orale, se réalisera à travers des activités diverses favorisant l'écoute, la concentration, l'expression orale d'un point de vue, d'une opinion, d'un sentiment à partir de supports variés tels que le conte, l'album, la bande dessinée, les textes fonctionnels, les textes documentaires etc.

**Lire des énoncés écrits variés**

Cette compétence se réalise à travers des activités qui s'appuient sur le conte, l'album, la bande dessinée, les textes fonctionnels, les textes documentaires etc. Elle se développe grâce aux tâches des apprenants sur les mécanismes de la langue (alphabet, syllabes, éléments grammaticaux), la conscience lexicale (vocabulaire), la fluidité (lecture courante, expressive et rapide), la compréhension (motivation, hypothèse, vérification) et les conventions de textes (sens de la lecture, ponctuation, indices grammaticaux), etc.

**Exprimer par  écrit sa pensée de façon cohérente et structurée  dans des situations de la vie courante.**

Cette compétence qui utilise les mêmes supports que les précédentes compétences, est relative au style, à la cohérence et à la cohésion.

Elle se développe à travers des activités relatives à la production libre des apprenants pour exprimer un sentiment, un état ; et aux conventions des textes écrits comme les majuscules, les paragraphes, les signes typographiques etc.

#### 4.3.6.2. Domaine Sciences, mathématiques et technologie (SMT)

Le domaine SMT se compose des disciplines Sciences (sciences d'observation, économie familiale), Mathématiques (numération, géométrie et mesure) et Technologie. Les apprentissages se réalisent à travers les axes que sont: l'observation, la compréhension des réalités de la vie, les relations entre l'homme et son milieu, la résolution de problèmes.

Les compétences du domaine Sciences, Mathématiques et Technologie sont au nombre de six:

**Lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et le symbolisme mathématique.**

Cette compétence est liée à la compréhension des énoncés mathématiques, à leur formulation, à la résolution des problèmes.

**Gérer son environnement.**

Cette compétence, qui permet aux apprenants de découvrir leur environnement, afin de mieux le gérer, se réalise à travers des activités d'acquisition des techniques d'entretien du cadre de vie, de découverte des composantes vivantes et non vivantes de l'environnement, de production de plantes, de plantation et d'entretien d'arbres.

**Protéger sa santé.**

Le développement de cette compétence permet à chaque apprenant de connaitre son corps afin de se maintenir en bonne santé. Ainsi, celui-ci commence par découvrir son corps, ses organes de sens et leur hygiène, l'entretien du corps, des vêtements et leurs hygiènes, la protection des aliments, l'hygiène alimentaire et la notion de groupes d'aliments.

**Se servir d'instruments, d'appareils à usage courant et de quelques machines simples**

Cette compétence est liée à l'utilisation correcte des instruments, des appareils et des machines simples du milieu des apprenants. Ceux-ci découvrent les instruments et les appareils à usage courant qu'ils apprennent à utiliser correctement en respectant leur mode d'emploi et l'application des mesures de sécurité appropriées.

**Utiliser rationnellement les différentes sources et formes d'énergie pour améliorer la qualité de la vie.**

Cette compétence consiste à conscientiser les apprenants sur les questions d'énergie. Ainsi, ceux-ci découvrent les sources d'énergie utilisées dans leur milieu et apprennent à utiliser les foyers améliorés qui constituent des moyens permettant d'économiser l'énergie.

**Réaliser et réparer des objets simples.**

Le développement de cette compétence permet aux apprenants de confectionner des objets et de les mettre en bon état de fonctionnement en cas de panne. Ainsi, ils s'initient à la réparation à travers le démontage et le montage d'objets simples avec ou sans outils en respectant les mesures de sécurité appropriées.

#### 4.3.6.3. Domaine Sciences humaines (SH)

Le domaine SH se compose de l'histoire et de la géographie. Il vise à donner à l'apprenant des connaissances et des moyens lui permettant de mieux comprendre le monde et de jouer un rôle actif dans la société tout en vivant en harmonie avec la nature. Les compétences du domaine SH sont au nombre de trois :

**Se situer dans le temps.**

Cette compétence est relative à la reconstitution du temps historique. Elle développe des activités permettant aux apprenants de situer les évènements dans le temps afin d'en tirer des leçons pour le présent et l'avenir.

**Se situer dans l'espace.**

Le développement de cette compétence permet aux apprenants de s'orienter, de localiser un lieu, de connaître la structuration de l'espace autrement dit leur cadre de vie, leur environnement immédiat, proche et lointain.

**Gérer son environnement**

Cette compétence amène les apprenants à bien organiser et à mieux protéger leur environnement. Les activités qui s'y développent permettent à ceux-ci de découvrir les relations entre les activités humaines et la dégradation du cadre de vie.

#### 4.3.6.4. Domaine Arts

Le domaine Arts regroupe les arts plastiques, la musique, l'art dramatique et la danse. Les compétences de ce domaine sont au nombre de deux:

**Interpréter et créer des productions artistiques**

Cette compétence se réalise à travers le développement des arts plastiques et de la musique. En arts plastiques, elle permet la production des œuvres plastiques à partir de

l'interprétation et de la création. En musique, elle permet de chanter, de produire des rythmes simples seul ou en groupe.

**S'exprimer avec le corps**

Cette compétence se réalise à travers le développement des arts plastiques et de la danse.

En art dramatique, les apprenants doivent réussir des jeux de rôles à partir de textes dramatiques dont les thèmes sont en relation avec les domaines LC, SMT et DP. En danse, ils doivent exécuter des danses de leur milieu et d'ailleurs et créer des pas de danse à partir de rythmes variés.

#### 4.3.6.5 Domaine Développement de la personne (DP)

Le domaine DP regroupe l'éducation physique et sportive (EPS) et l'éducation civique et morale (ECM). Dans ce domaine, l'accent est mis sur le sens de la vie en commun, du travail en équipe, de l'observance des droits et devoirs d'un membre actif d'un groupe organisé.

Les apprenants doivent acquérir la capacité d'être attentifs et sensibles aux valeurs de l'engagement personnel, de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de sa santé, de celle d'autrui et de la protection de l'environnement.

Le domaine DP permet aux apprenants d'accroître leur estime de soi, de se sentir responsable face au développement de toutes les dimensions de leur être, d'être sensible à un ensemble de valeurs liées à la vie en communauté et de développer des compétences qui aident à agir et à s'intégrer de manière positive, saine et efficace.

Les compétences du domaine DP sont au nombre de quatre:

**S'adapter au jeu**.

Cette compétence se rapporte au développement harmonieux du corps notamment le développement chez les apprenants des aptitudes, des habilités individuelles et collectives.

Plusieurs tâches, selon un ordre croissant de complexités qui doivent avoir la forme d'activités ludiques, expressives, sportives, de conditionnement physique, des jeux de coopération, d'opposition, des exercices de rythmique et de motricité etc., sont proposés aux apprenants.

**Affirmer sa personnalité.**

Le développement de cette compétence est basé sur l'acquisition du sens de l'autonomie et de la responsabilité des apprenants.

**Protéger sa santé**

Cette compétence consiste à préserver la santé des apprenants et de celle des personnes qui les entourent en respectant les règles d'hygiène élémentaires.

**Se conduire en bon citoyen.**

Cette compétence vise à faire acquérir aux apprenants des outils pour s'intégrer dans la société, connaître l'Etat, les institutions et leur fonctionnement, et aussi les droits et devoirs du citoyen responsable et respectueux des valeurs démocratiques.

## CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

### 5.1 La nature de l'étude

Ce chapitre consacré à la méthodologie vise à préciser les procédés de recherche qui ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. En ayant pour thématique l'éveil aux langues et la conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali, cette étude privilégie, en plus de l'observation directe de séquences de cours et leur collecte, l'approche quantitative et qualitative d'analyse des données. Il s'agit d'une étude transversale dont la stratégie est descriptive.

### 5.2 La source des données

Nos données sont une partie de celles du projet plurinational, regroupant la France, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, soutenu par l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) et l'AUF (Agence universitaire francophone), intitulé : «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 ». Notre thèse est incluse dans ce projet, dont un des objectifs terminaux consiste à préconiser une amélioration de la didactique des langues en contexte subsaharien. Notre terrain d'observation a été une école du Mali pratiquant un curriculum bilingue songhay-français au primaire. Les données ont été recueillies en octobre 2011 dans cette école bilingue de la région de Gao dans le nord du pays. Cet établissement scolaire, créé en 1978, situé dans le quartier de Gadèye, communément appelé deuxième quartier, est dénommé « école fondamentale de Gadèye B ».

Elle est l'une des écoles expérimentales d'enseignement bilingue au Mali.

### 5.3 La population cible et l'échantillonnage

L'enquête a été menée auprès des élèves et maîtres des classes de 2ème, 4ème et 5ème années de l'école fondamentale de « Gadèye B ».

**Tableau N° 17:** Nombre d'élèves constituant l'échantillon observé

| Classes | Effectif Total | Effectif des garçons | Effectif des filles | Sexe Enseignant |
|---|---|---|---|---|
| 2ème année | 99 | 60 | 39 | F |
| 4ème année | 78 | 36 | 42 | M |
| 5ème année | 53 | 24 | 29 | F |

**Source :** Tableau reconstitué à partir de l'effectif des classes de 2e, 4e et 5e années de l'école fondamentale de Gadèye B

La moyenne d'âge des élèves est comprise entre 6 et 14 ans. Les langues utilisées sont le songhay (L1) qui est la langue première des élèves, puis le français (L2) qui constitue leur langue seconde.

**5.4 L'outil vidéo**

L'usage de la vidéo offre de nombreux avantages dans l'analyse. Il permet un travail nouveau qui demeurait jadis très ardu : *« 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. »* (Parisse, 2014)

L'image permet, dans plusieurs situations, de deviner plus facilement ce qui est parfois difficile à entendre.

Parmi les propositions techniques de recueil et de diffusion de corpus, le projet Transferts d'apprentissages dont est issu notre thèse a choisi d'utiliser les outils du projet CHILDES (Child Language Data Exchange System). Soutenu par l'université de de Carnegie Mellon à Pittsburgh (USA), CHILDES *« 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. »* (Parisse, 2014)

Ainsi, l'outil d'enregistrement que nous avons choisi est la vidéo, qui, d'ailleurs, est un outil multimodal puisqu'elle contient le son et les images des participants (voix, regard, postures, etc.).

**5.5 Le corpus**

Notre corpus est multimodal. Il comprend douze (12) séquences d'enregistrements vidéo d'une durée totale de (6h 26 mn 8 s ). Ainsi, nous avons filmé quatre (4) séquences de cours respectivement en grammaire, lecture, calcul et sciences d'observation dans chacune des trois classes enquêtées, à savoir la 2è , 4è et 5è années fondamentales. Ce tableau récapitule les caractéristiques de chacune de ces séquences.

**Tableau N° 18 :** Inventaire des données vidéo

| Nom fichier | Date | Année de scolarité | Lgue d'ens | Durée | Matière/Domaine | Activité |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mson-A2-gram-l1-171011.mov | 17/10/2011 | 2 | L1 | 00:30:17 | Grammaire/Langues et Communication (LC) | Construction de la phrase simple en français |
| Mson-A2-lec-L1-171011.mov | 17/10/2011 | 2 | L1 | 01:05:17 | Lecture/Langues et Communication (LC) | Lecture fonctionnelle |
| Mson-A2-cal-L1-171011.mov | 17/10/2011 | 2 | L1 | 00:55:34 | Calcul/Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) | L'addition, nombre de 1 à 100 |
| Mson-A2-scienobs-L1-211011.mov | 21/10/2011 | 2 | L1 | 00:37:23 | Sciences d'observation/Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) | Explication/ maîtresse de la leçon sur les fruits |
| Mson-A4-gram-L2-171011.mov | 17/10/2011 | 4 | L2 | 00:33:17 | Grammaire/Langues et Communication (LC) | Les types et les formes de phrase |
| Mson-A4-lec-L2-171011.mov | 17/10/2011 | 4 | L2 | 00:42:51 | Lecture/Langues et Communication (LC) | Lecture fonctionnelle |
| Mson-A4-cal-L2- | 17/10/2011 | 4 | L2 | 00:33:43 | Calcul/Sciences Mathématiques et | Exercices d'Arithmétiq |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 171011.mov | | | | | Technologie (SMT) | ue |
| Mson-A4-scienobs-L2-201011.mov | 20/10/2011 | 4 | L2 | 00:33:59 | Sciences d'observation/Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) | Observation et compréhension des réalités de la vie |
| Mson-A5-gram-L2-181011.mov | 18/10/2011 | 5 | L2 | 00:51:45 | Grammaire/Langues et Communication (LC) | Conjugaison |
| Mson-A5-prodor-L2-191011.mov | 19/10/2011 | 5 | L2 | 00:31:22 | Lecture/Langues et Communication (LC) | Lecture Production orale et écrite |
| Mson-A5-cal-L2-181011.mov | 18/10/2011 | 5 | L2 | 00:30:46 | Calcul/Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) | Arithmétique |
| Mson-A5-scienobs-L2-181011.mov | 18/10/2011 | 5 | L2 | 00:20:52 | Sciences d'observation/Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) | Les états de la matière |

**Source :** Tableau reconstitué à partir des données recueillies dans le cadre de notre thèse

En plus, des enregistrements vidéo, notre corpus contient les photographies dix (10) productions écrites des élèves, sur les ardoises, dans les cahiers; ainsi que trente (30) photographies représentant la trace de ce qui est inscrit au tableau, des pages pertinentes du manuel, du cahier de préparation des maîtres, des documents pédagogiques et des affiches dans les classes observées.

## 5.6 Le matériel d'investigation et les technologies utilisées

### 5.6.1 Les enregistreurs numériques

Nos données, comme celles de l'ensemble du projet Transferts, ont été réalisées avec des caméras numériques Canon permettant de stocker plusieurs heures de film sur un support mémoire SDHC. Les enregistrements vidéo faits par notre caméra sont au format MTS MPEG2. Ils sont stockés dans leur qualité originale et transférés sur ordinateur pour conservation. Nous les avons ensuite convertis à l'aide du logiciel Emicsoft au format numérique Quicktime .MOV compatible avec leur utilisation dans le logiciel de transcription.

Pendant l'enquête, pour garantir la qualité du son, nous avons doublé les enregistrements vidéo par des enregistrements audio, à l'aide d'un dictaphone relié à un micro-cravate que nous avons fait porter par l'enseignant. Mais, en exploitant nos données, nous avons constaté que la qualité de micro de la caméra a été si bonne que nous n'avons pas eu besoin d'exploiter les enregistrements du dictaphone.

Les séquences de cours étaient divisées à cause des limites de capacité des batteries qui alimentaient la caméra. Il a fallu plusieurs fois changer la batterie en plein tournage.

Grâce au logiciel Emicsoft, nous avons pu rassembler les séances de classe dispersées sur plusieurs enregistrements et monter un film pour chaque séquence.

### 5.6.2 Le logiciel de transcription

Nous avons choisi CLAN (Computerized Language Analysis : MacWhinney, 2014) comme outil de transcription. C'est l'outil qu'a élaboré le projet CHILDES (MacWhinney, 2000).

CLAN est une série de programmes informatiques pour traiter et analyser les données, il permet d'aligner parfaitement l'énoncé de la transcription avec le média visuel. Il est possible de modifier les transcriptions, de les corriger, de faire des retours en arrière, de réécouter, de découper, etc. CLAN est un standard reconnu dans le domaine des corpus.

Transcrire dans CLAN nécessite une prise en compte des conventions de transcription correspondant au format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) qui est un format de transcription et de codage qui permet d'informatiser le corpus.. En respectant ces conventions, on a la possibilité de partager plus facilement les données et de les rendre compatibles avec l'utilisation des outils de CLAN.

#### 5.6.2.1 Principes fondamentaux de la transcription avec CLAN

CLAN permet de coder trois types d'information pour un corpus. Chacun de ces types d'information correspond à un caractère de début de ligne différent dans un fichier de transcription. Ainsi, nous avons :

- les informations à caractère général qui se rapportent à tout l'enregistrement, ce sont les lignes commençant par @ ;
- les transcriptions orthographiques dont chaque ligne correspond à un énoncé, ce sont les lignes commençant par * ;
- les lignes dépendantes donnant des indications complémentaires se rapportant à un énoncé ou à un tour de parole précis. Ces lignes correspondent au codage complémentaire de la transcription orthographique, elles commencent par %

Après chacun des caractères de tête de ligne, suit un mot clé, se terminant par le signe « : », qui décrit la nature de la ligne transcrite. C'est après ce mot que vient la transcription ou le codage des données transcrites.

Exemple d'extrait d'une transcription (leçon en langue seconde – français – cours de grammaire, classe de quatrième année)

@Begin
@Languages: fra, son
@Participants: MTR Teacher, ELV Child
@ID: fra, son|change_corpus_later|MTR|||||Teacher|||
@ID: fra, son|change_corpus_later|ELV|||||Child|||
@Media: Mson-A4-gram-L2-171011, video
*: @G: Installation des élèves
[le maître écrit au tableau]
*MTR:on va essayer de
*MTR:rapidement
*MTR:han@i de voir tout à l'heure
*MTR:croisez les bras! fermez les cahiers
*MTR:on va essayer de faire une leçon de grammaire
*MTR:euh@i sur la leçon de grammaire on va voir aujourd'hui la phrase
*MTR:déclarative affirmative et
*MTR:négative donc
*MTR:c'est toujours la même chose hein@i!
*MTR:han@i vous savez la phrase
*MTR:comme ir na har n'ga tii kalimaŋa kalimaŋa beero@s:son
%gls: comme on l'a dit la phrase la phrase longue
*MTR:donc wo a ga tii@s:son

%gls: ça devient

A travers cet exemple, on distingue des lignes commençant par « @ » qui désignent l'ensemble du fichier. La première ligne @ID, par exemple, décrit les caractéristiques de l'interlocuteur correspondant à un élève. La ligne @Media indique le nom du fichier vidéo associé à la transcription.

Les lignes commençant par des « * » désignent les deux interlocuteurs de la 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 lignes secondaires complétant les lignes « * » qui les précèdent. Elles contiennent ici la glose en français.

#### 5.6.2.2 Les ajustements spécifiques du projet Transferts

Le projet Transferts, pour ses besoins propres, a procédé à un léger ajustement d'un certain nombre d'éléments qui figurent dans les possibilités du système CHILDES. Ce qui a permis des possibilités de codage multilingue. Ainsi, d'une part, il est indiqué de manière précise dans quelle langue chaque mot est produit, d'autre part, il est utilisé une description pour le codage des langues L1 et L2.

Par exemple, on a :

@Languages: fra, son

qui indique le français (fra) en langue « un » et le songhay (son) en langue « deux ». Attention, ici, le français n'est pas la langue première (c'est-à-dire la langue nationale) mais la langue principale de l'enregistrement.

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

Dans le codage de CLAN, on considéra alors que tous les énoncés qui sont codés sans indication supplémentaire sont des énoncés dans la langue « un ». Si certains mots ne sont pas en langue « un » mais en langue « deux », on indiquera les mots en question par le suffixe « @s ».

### 5.7 Le codage spécifique à notre corpus

En vue de l'analyse des données, nous avons codé notre corpus par des lignes commençant par des « %m : » en dessous de la partie de la transcription correspondant au codage.

Nous avons codé les traces de comportement épilinguistique, les traces d'activité métalinguistique et les gestes co-verbaux. Notre codage s'est effectué à deux niveaux.

#### 5.7.1 Le premier niveau:

Le premier niveau de notre codage représente :

1. La trace de comportement **E**pilinguistique codée par **E** ;

2. La trace d'activité **M**étalinguistique codée par **M ;**

3. Le **G**este co-verbal codé par **G**

Dans les codages des gestes co-verbaux, nous avons spécifié le geste co-verbal d'un élève, de celui de plusieurs élèves et du maître. Ainsi, nous avons mis le code **E** à la fin du geste co-verbal d'un élève, le code **EE** à la fin du geste co-verbal de plusieurs élèves et le code **M** à la fin du geste co-verbal du maître.

Cette distinction ne s'impose pas pour les traces de comportement épilinguistique et les traces d'activité métalinguistique (celles-ci relèvent de verbalisation) puisque les lignes commençant par « *MTR » (maître) et « *ELV » (élève) désignent déjà l'interlocuteur. Or, dans le cas du geste, le locuteur n'est pas forcement l'auteur du geste.

### 5.7.2 Le second niveau:

Le deuxième niveau concerne la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

La position énonciative codée par E donne lieu à trois types d'énonciation distincts : l'assertion codée par **A,** la question codée par **Q** et l'injonction codée par **I**.

La fonction dialogique codée par **G** se caractérise par l'initiative codée par **I**, la réponse codée par **R** et l'évaluation codée par **E**.

La fonction didactique codée par **T** comprend la correction codée par **R**, l'explication codée par **E** et la comparaison codée par **C**. En résumé, nous avons pour ce second niveau :

1. La position **E**nonciative (**A**ssertion, **Q**uestion, **I**njonction) = **EA, EQ, EI**
2. La fonction **D**ialogique (**I**nitiative, **R**éponse, **E**valuation) = **GI, GR, GE**
3. La fonction **D**idactique (**C**orrection, **E**xplication, **C**omparaison) = **TR, TE, TC**

## 5.8 Les commandes FREQ et COMBO pour l'analyse du corpus

Nous avons utilisé les deux commandes de CLAN (FREQ et COMBO) pour analyser notre corpus. La première commande, FREQ (« fréquence »), nous a permis d'obtenir automatiquement le nombre d'occurrences des traces de comportement épilinguistique, d'activité métalinguistique et de gestes co-verbaux. Il nous a aussi aidés à retrouver le nombre d'apparitions de chaque mot dans notre corpus. Grâce à cette commande, nous avons pu analyser plus facilement les extractions des codages métalinguistiques pour le maître et pour l'élève.

La deuxième commande, COMBO, nous permis permet de rechercher des mots complets, des expressions, des suites de plusieurs mots, etc. sur l'ensemble de nos fichiers. Elle nous a aidés à réécouter à volonté chaque extraction.

Les deux commandes FREQ et COMBO nous ont permis d'étudier en détail tous les codages réalisés dans notre corpus et de récupérer rapidement les résultats nécessaires à notre travail de recherche.

### 5.9 Les méthodes

Le modèle théorique que nous avons choisi a exigé de nous une méthode de recherche principalement qualitative. Toutefois, grâce aux codages des traces de comportements épilinguistiques, d'activités métalinguistiques et de gestes co-verbaux, nous avons pu procéder dans l'analyse de nos données à des estimations quantitatives.

La méthode qualitative nous permet d'aller en profondeur dans l'analyse et d'obtenir un rapport intime avec le sujet d'étude. Mais un des inconvénients de cette approche est qu'elle risque de devenir subjective.

La méthode quantitative, qui nous permet de recueillir des informations mesurables et générales, elle, est moins soumise à la subjectivité puisque que les données qu'elle permet de réunir sont faciles à classifier, donc peu nuancées. De ce fait, nous nous sommes appuyé, dans cette étude, principalement sur l'approche méthodologique qualitative, tout en faisant également une analyse quantitative des données issues des interactions verbales et des observations des séquences de cours. Nous avons procédé à une classification des traces d'activités métalinguistiques, de comportements épilinguistques et de gestes co-verbaux. Ainsi, nous avons souhaité profiter des avantages de chacune de ces deux approches pour faire :

- une identification, à partir des douze séquences d'enregistrements vidéo, des occurrences liées aux traces de comportements épilinguistiques, d'activités métalinguistiques et de gestes co-verbaux des élèves et des maîtres ;
- une analyse descriptive et interprétative des différentes manifestations de comportements épilinguistiques, d'activités métalinguistiques et de gestes co-verbaux des élèves et des maîtres en L1 et en L2 à travers les douze séquences pour montrer comment les différentes données convergent ou divergent sur des variables spécifiques ;
- une analyse des représentations graphiques faites par les élèves et le maître en L1 et L2 dans les diverses séquences.

### 5.10 La considération éthique

L'enquête a respecté l'anonymat dans le traitement des données. Nous n'avons aucunement fait allusion aux noms et prénoms des personnes concernées par l'étude. Les productions des élèves et des maîtres, que nous avons analysées, sont sans aucune indication de l'identité de leurs auteurs. Le dépouillement a respecté la fidélité du contenu des séquences filmées.

# DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DES OCCURRENCES DE TRACES ÉPILINGUISTIQUES, MÉTALINGUISTIQUES ET DE GESTES CO-VERBAUX PAR SÉQUENCES

CHAPITRE VII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE GRAMMAIRE

CHAPITRE VIII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE LECTURE

CHAPITRE IX : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE CALCUL

CHAPITRE X : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES SCIENCES D'OBSERVATION

CHAPITRE XI : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

CHAPITRE XII : CONCLUSIONS ET APPORTS PÉDAGOGIQUES POUR LES MAÎTRES

## CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DES OCCURRENCES DE TRACES ÉPILINGUISTIQUES, MÉTALINGUISTIQUES ET DE GESTES CO-VERBAUX PAR SÉQUENCES

### 6.1. Les séquences de 2ème année

#### 6.1.1. Séquence 1 : calcul 2ème année

Cette séquence de cours est une composante de l'unité 8 du domaine Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) du curriculum. Elle s'inscrit dans le cadre du développement chez les élèves de la compétence intitulée « Lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et les symbolismes mathématiques. » A travers la leçon, la maîtresse vise plusieurs objectifs. Ce sont :

- lire et écrire en chiffres et en lettres les nombres ;
- résoudre des problèmes en utilisant l'addition et la soustraction de deux nombres ;
- résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples ;
- tracer des droites obliques, verticales, horizontales.

Le contenu du cours se compose de la lecture et écriture des nombres de 0 à 100 en chiffres et en lettres, de la pratique de la technique de l'addition et de la soustraction sans retenue et avec retenue des nombres de 0 à 100, du calcul mental sur l'addition sans retenue et avec retenue, du traçage des droites obliques, des droites verticales et des droites horizontales.

Le tableau qui suit nous présente les résultats des traces de comportements épilinguistiques, d'activités métalinguistiques et de gestes co-verbaux recensés dans cette séquence de mathématiques.

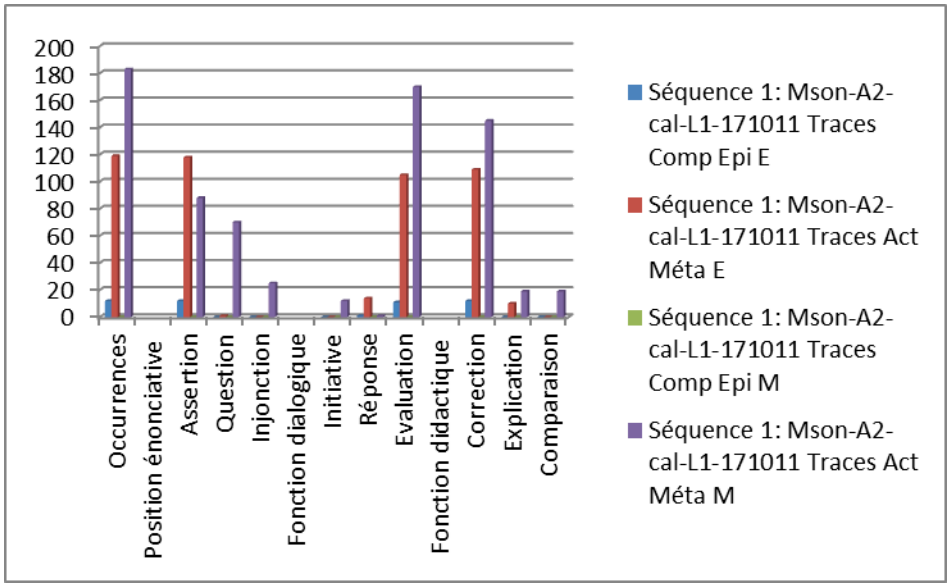
**Tableau N° 19 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 2ème année calcul

| Séquence 1: Mson-A2-cal-L1-171011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 12 | 119 | 0 | 183 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 12 | MEA = 118 | EEA = 0 | MEA =88 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 1 | EEQ = 0 | MEQ = 70 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 25 |

| Fonction dialogique | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 0 | EGI = 0 | MGI = 12 |
| Réponse | EGR = 1 | MGR = 14 | EGR = 0 | MGR = 1 |
| Evaluation | EGE = 11 | MGE = 105 | EGE = 0 | MGE = 170 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 12 | MTR = 109 | ETR = 0 | MTR = 145 |
| Explication | ETE = 0 | MTE = 10 | ETE = 0 | MTE = 19 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 19 |

Les traces de comportements épilinguistiques ne sont observables que chez les élèves. 12 occurrences ont été recensées. Elles apparaissent toutes au niveau de l'assertion, de l'évaluation et de la correction. Seule une occurrence de trace de comportement épilinguistique de l'élève constitue une réponse. Les traces d'activités métalinguistiques chez les élèves sont assez récurrentes, environ 119 occurrences. Elles sont majoritairement fréquentes dans l'assertion (118), l'évaluation (105) et la correction (109). Elles sont inexistantes dans l'injonction, l'initiative et la comparaison. Par contre, chez la maîtresse, les traces d'activités métalinguistiques se retrouvent à tous les échelons de la position énonciative et des fonctions dialogique et didactique. Ainsi, nous avons dans l'énonciation, 88 d'entre elles qui sont des assertions, 70 sont des questions, 25 sont des injonctions. Dans le dialogue, 170 appartiennent à l'évaluation, 12 à l'initiative et 1 seule à la réponse. Dans l'animation didactique, 145 constituent des corrections, 19 des explications et 19 autres des comparaisons. Le graphique suivant présente la distribution des traces de comportements épilinguistiques et des traces d'activités métalinguistiques des élèves et de la maîtresse en fonction des contextes de l'énonciation, du dialogue et de l'activité didactique.

**Graphique N°1** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année calcul




Les gestes co-verbaux se manifestent dans cette séquence. Le tableau ci-dessous montre leurs répartitions selon la position énonciative, les fonctions dialogique et didactique.

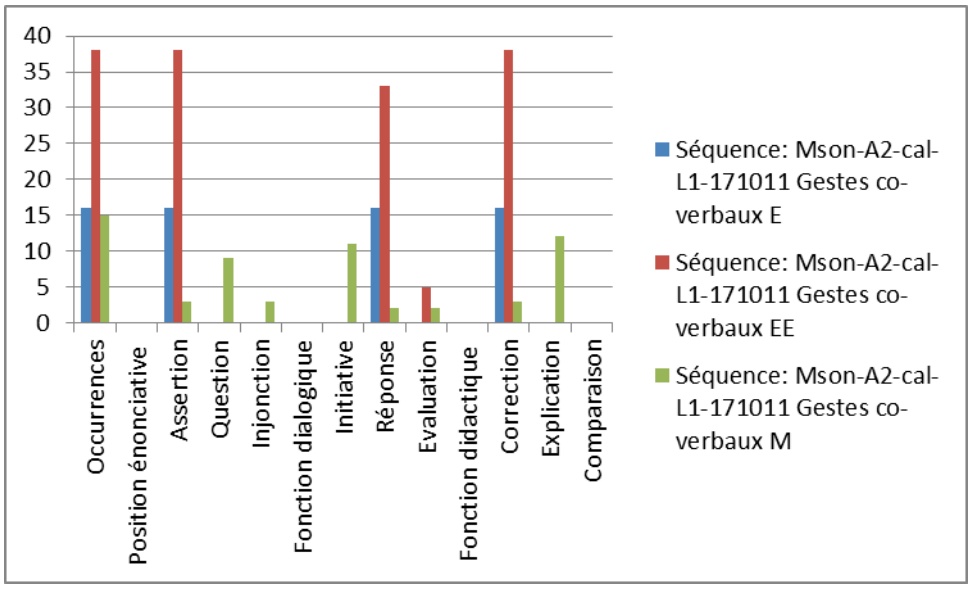
**Tableau N° 20 :** Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année calcul

| Séquence: Mson-A2-cal-L1-171011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 16 | 38 | 15 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 16 | GEA = 38 | GEA = 3 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 9 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 3 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 11 |
| Réponse | GGR = 16 | GGR = 33 | GGR = 2 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 5 | GGE = 2 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 16 | GTR = 38 | GTR = 3 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 12 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

16 gestes co-verbaux sont réalisés individuellement par les élèves. Ils relèvent tous de l'assertion, de la réponse et de la correction respectivement suivant la position énonciation, la fonction dialogique et la fonction didactique. Collectivement, 38 gestes co-verbaux ont été répertoriés chez les élèves. Ils apparaissent tous aux mêmes niveaux que les gestes co-verbaux effectués individuellement par les élèves sauf pour 5 d'entre eux qui appartiennent à l'évaluation. Chez la maîtresse, les gestes co-verbaux sont au nombre de 15 répartis comme suit : 9 sont des questions, 3 des assertions et 3 des injonctions au niveau de la position énonciative, 11constituent des initiatives, 2 des réponses et 2 des évaluations au niveau de la fonction dialogique, 12 consistent à expliquer et 3 permettent de corriger au niveau de la fonction didactique.

Le diagramme suivant illustre la répartition des gestes co-verbaux entre les élèves et la maîtresse.

**Graphique N°2** : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année calcul




### 6.1.2. Séquence 2 : grammaire 2ème année

La séquence de cours de grammaire, enregistrée en 2ème année, s'inscrit dans le cadre de la consolidation de la compétence du curriculum dénommée « exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante. » C'est une leçon du domaine langues et communication qui appartient à l'unité 8 du programme. Les principaux

objectifs pédagogiques visés par la maîtresse au cours de cet enseignement sont de permettre aux élèves de :

- maîtriser les gestes et les techniques d'écriture ;
- utiliser un vocabulaire varié ;
- respecter les conventions des textes écrits.

Dans cette séquence de cours, les contenus d'apprentissage sont divers et variés. Il s'agit de :

- graphie de lettres, de mots, d'expressions ;
- copie de phrases ;
- emploi des mots dans des contextes variés ;
- l'orthographe grammaticale ;
- le nom : singulier, pluriel.

Le tableau ci-dessous nous présente l'ensemble des résultats relatifs aux traces de comportements épilinguistiques, d'activités métalinguistiques et de gestes co-verbaux recensés dans cette séquence.

**Tableau N° 21 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année grammaire

| Séquence 2: Mson-A2-gram-l1-171011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 15 | 53 | 0 | 108 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 15 | MEA = 51 | EEA = 0 | MEA = 69 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ =2 | EEQ = 0 | MEQ = 38 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 1 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 2 | EGI = 0 | MGI = 82 |
| Réponse | EGR = 15 | MGR = 50 | EGR = 0 | MGR = 13 |
| Evaluation | EGE = 0 | MGE = 1 | EGE = 0 | MGE = 13 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 15 | MTR = 51 | ETR = 0 | MTR = 37 |
| Explication | ETE = 0 | MTE = 1 | ETE = 0 | MTE = 25 |

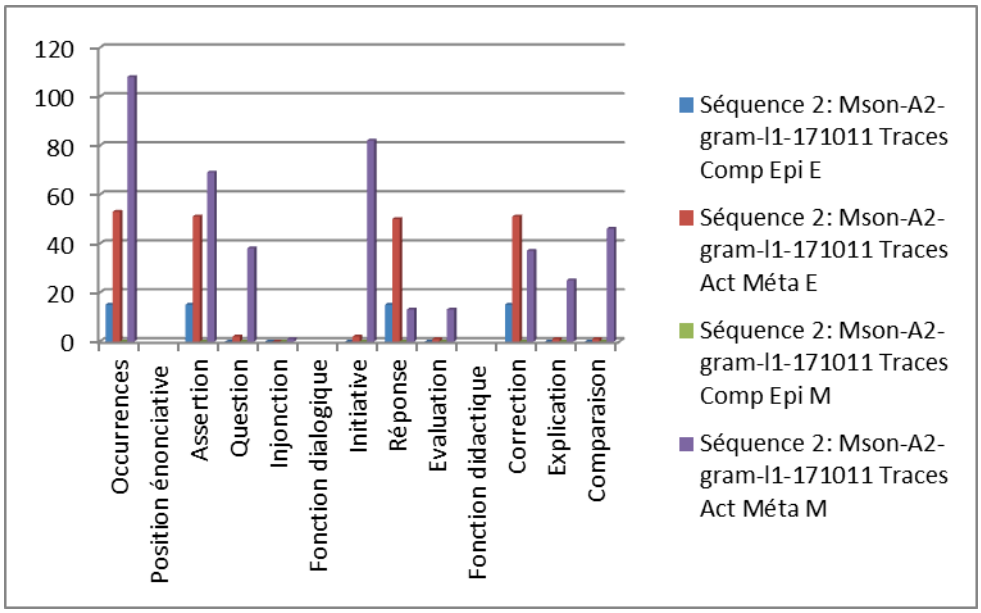
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 1 | ETC = 0 | MTC = 46 |

Les traces de comportements épilinguistiques des élèves, au nombre de 15, relèvent toutes de l'assertion au niveau de la position énonciative, de la réponse au niveau de la fonction dialogique et de la correction au niveau de la fonction didactique. C'est le même constat, à quelques exceptions près, pour les traces d'activités métalinguistiques des élèves. Ainsi, sur 53 occurrences, 51 se rapportent à l'assertion et 2 à la question, dans l'énonciation ; 50 sont des réponses et 2 des initiatives, dans le dialogue ; 51 sont des corrections pour 1 explication et 1 comparaison, dans l'action didactique.

Pour la maîtresse, nous n'avons pas retrouvé de traces de comportements épilinguistiques dans cette séquence. Toutefois, elle a réalisé plus d'activités métalinguistiques que les élèves. Ces activités, au nombre de 108, sont réparties sont suit : 69 assertions, 38 questions et 1 injonction pour la position énonciation ; 82 initiatives, 13 réponses et 13 évaluations pour la fonction dialogique ; 37 corrections, 25 explications et 46 comparaisons pour la fonction didactique.

Le diagramme suivant laisse voir clairement les traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques par les élèves et la maîtresse dans les trois contextes (position énonciative, fonction dialogique et fonction didactique).

**Graphique N°3** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année grammaire



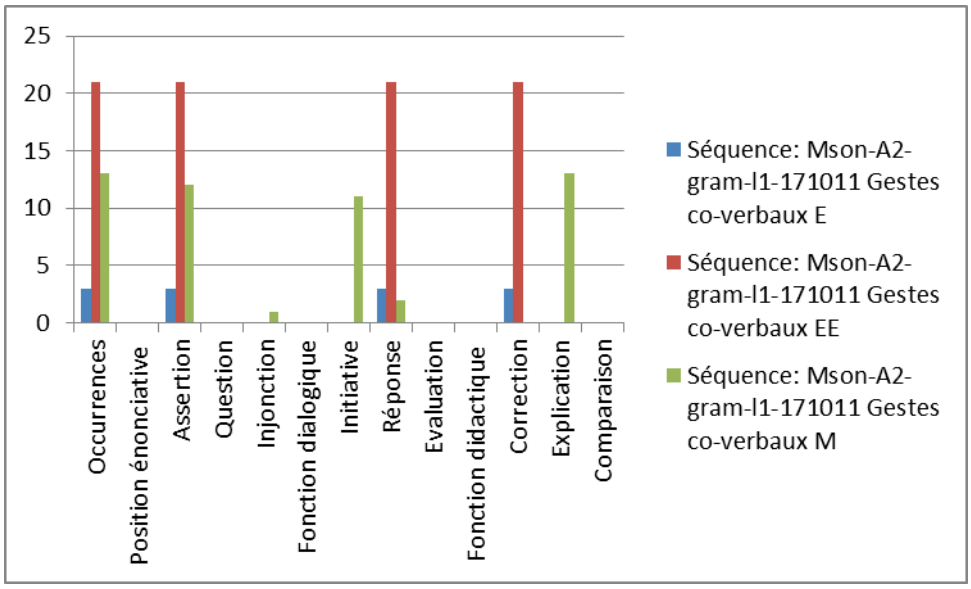
S'agissant des gestes co-verbaux relevés dans cette séquence, trois ont été répertoriés dans l'expression individuelle chez les élèves, 21 ont été identifiés chez des élèves qui s'expriment collectivement et 13 ont été recensés chez la maîtresse. Le tableau suivant permet de distinguer ces gestes co-verbaux selon la position énonciation, la fonction dialogique et la fonction didactique de chacun d'eux.

**Tableau N° 22 :** Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année grammaire

| Séquence: Mson-A2-gram-l1-171011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 3 | 21 | 13 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 3 | GEA = 21 | GEA = 12 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 1 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 11 |
| Réponse | GGR = 3 | GGR = 21 | GGR = 2 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 3 | GTR = 21 | GTR = 0 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 13 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Les trois gestes co-verbaux des élèves produits individuellement appartiennent tous à l'assertion, à la réponse et à la correction respectivement suivant la position énonciation, la fonction dialogique et la fonction didactique. Il en est de même pour les 21 gestes co-verbaux produits collectivement par les élèves. Par contre, pour les 13 gestes co-verbaux de la maîtresse, 12 se rapportent à l'assertion et 1 à l'injonction, au niveau de la position énonciative, 11 sont des initiatives et 2 sont des réponses, au niveau de la fonction dialogique, et les 13 gestes co-verbaux relèvent de l'explication, au niveau de la fonction didactique.
Le diagramme ci-dessous montre nettement cette répartition.

**Graphique N°4** : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année grammaire




### 6.1.3. Séquence 3 : lecture 2ème année

La séquence de cours de lecture, 2ème année, vise à consolider chez les élèves la compétence « Lire des énoncés écrits variés » du curriculum. Elle relève de l'unité 8 du domaine langues et communication (LC). Les objectifs pédagogiques qu'elle cherche à atteindre consistent à rendre les élèves capables de :

- Combiner les lettres de l'alphabet
- Maîtriser les techniques de composition et de décomposition des mots et phrases

Les contenus d'apprentissage de cette leçon sont : la révision des lettres de l'alphabet, la formation des mots (monosyllabiques, polysyllabiques…) et la construction des phrases.

**Tableau N° 23 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année lecture

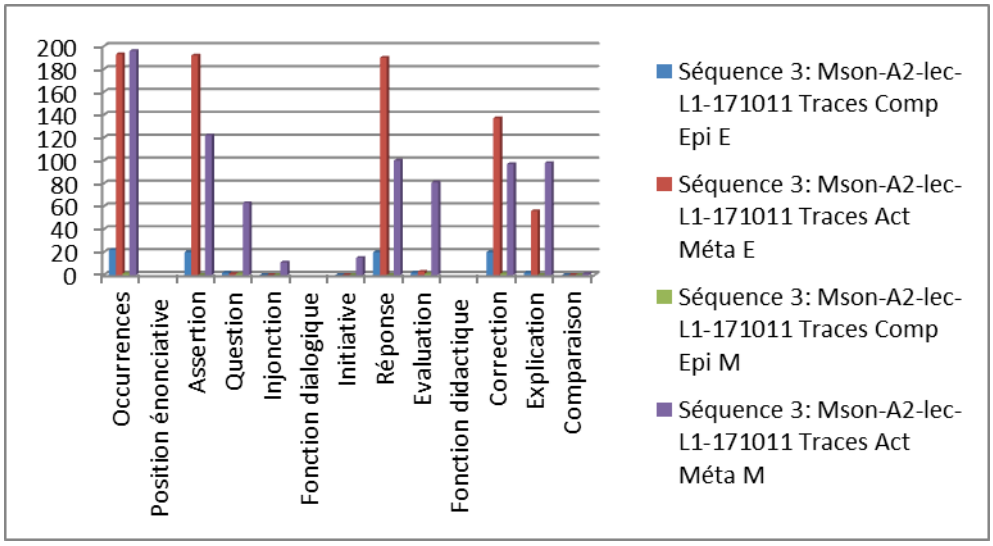
| Séquence 3: Mson-A2-lec-L1-171011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 22 | 193 | 1 | 196 |
| Position énonciative | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Assertion | EEA = 20 | MEA = 192 | EEA = 0 | MEA = 122 |
| Question | EEQ = 2 | MEQ = 1 | EEQ = 1 | MEQ = 63 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 11 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 0 | EGI = 0 | MGI = 15 |
| Réponse | EGR = 20 | MGR = 190 | EGR = 0 | MGR = 100 |
| Evaluation | EGE = 2 | MGE = 3 | EGE = 1 | MGE = 81 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 20 | MTR = 137 | ETR = 1 | MTR = 97 |
| Explication | ETE = 2 | MTE = 56 | ETE = 0 | MTE = 98 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 1 |

Dans cette séquence, nous avons répertorié 22 traces de comportements épilinguistiques des élèves dont 20 sont des assertions, des réponses et des corrections respectivement au niveau de la position énonciative, de la fonction dialogique et de la fonction didactique. Les 2 traces restantes relèvent de la question, de l'évaluation et de l'explication. Chez la maîtresse, une seule trace de comportement épilinguistique a été observée. Elle est une question visant à évaluer et à corriger. S'agissant des traces d'activités métalinguistiques, elles sont plus nombreuses à la fois chez les apprenants que chez l'enseignante. Nous en avons recensé 193 du côté des élèves et 196 du côté de la maîtresse. Chez les premiers, 192 de ces traces appartiennent à l'assertion, 190 à la réponse et 137 à la correction. Aucune trace d'activité métalinguistique de l'élève ne relève de l'injonction, de l'initiative et de la comparaison. Chez les seconds, les traces d'activités métalinguistiques sont plus variées. A l'énonciation, 122 concernent l'assertion, 63 constituent des questions et 11 sont des injonctions. Au niveau dialogique, 100 relèvent de la réponse, 81de l'évaluation et 15 de l'initiative. Sur le plan didactique, 98 traces d'activités métalinguistiques de la maîtresse constituent des explications, 97 des corrections et 1 seule une comparaison.

Le diagramme suivant montre la répartition des comportements épilinguistiques et des activités métalinguistiques entre les élèves et la maîtresse selon la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Graphique N°5** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année lecture




Les gestes co-verbaux dans cette séquence ont toutes été effectués par les élèves. Ainsi, 73 ont été réalisés collectivement par les élèves et 3 de façon individuelle. Le tableau qui suit représente les occurrences des gestes co-verbaux suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

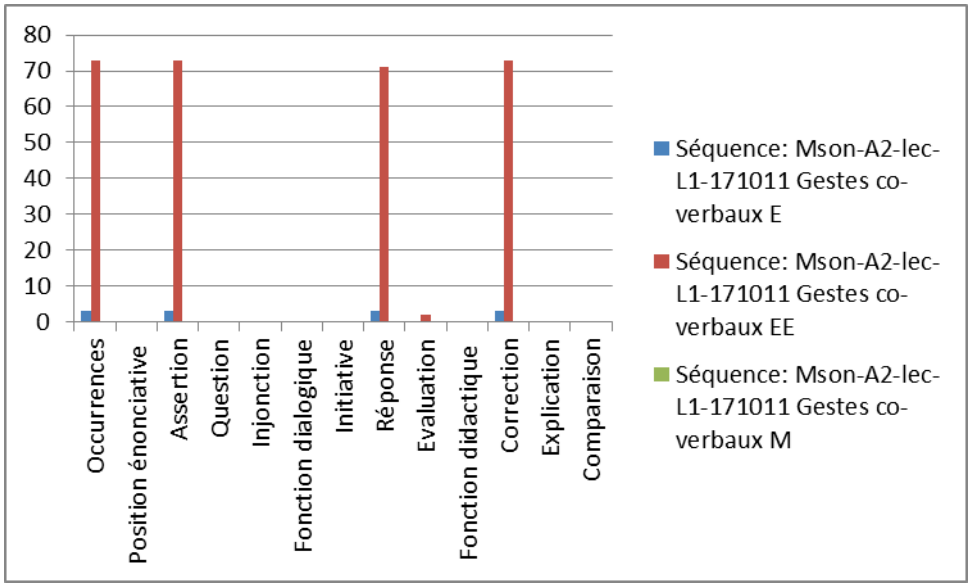
**Tableau N° 24 :** Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année lecture

| Séquence: Mson-A2-lec-L1-171011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 3 | 73 | 0 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 3 | GEA = 73 | GEA = 0 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 3 | GGR = 71 | GGR = 0 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 2 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 3 | GTR = 73 | GTR = 0 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 0 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Les trois gestes co-verbaux produits par les élèves individuellement constituent des assertions, des réponses et des corrections. Il en de même pour les 73 gestes co-verbaux des élèves effectués en groupe hormis 2 d'entre eux qui relèvent de l'évaluation.

Le diagramme ci-dessous montre la répartition des gestes co-verbaux suivant la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°6** : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année lecture




### 6.1.4. Séquence 4 : sciences d'observation 2ème année

Cette séquence de cours appartient au domaine Sciences Mathématiques et Technologie (SMT). Elle est une leçon de l'unité 8 de ce domaine du curriculum bilingue. Elle vise à consolider la compétence « gérer son environnement ». L'objectif principal du cours est d'« identifier quelques plantes utiles de son milieu ». Dans le contenu, la maîtresse amène les élèves à connaître les plantes utiles du milieu (plantes alimentaires, médicinales et ornementales).

A travers le tableau suivant, nous avons la répartition entre les élèves et la maîtresse des traces de comportements épilinguistiques et des traces d'activités métalinguistiques.

**Tableau N° 25 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année sciences d'observation

| Séquence 4: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 29 | 58 | 1 | 127 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 28 | MEA = 56 | EEA = 1 | MEA = 66 |
| Question | EEQ = 1 | MEQ = 1 | EEQ = 0 | MEQ = 61 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 1 | EEI = 0 | MEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 1 | EGI = 0 | MGI = 22 |
| Réponse | EGR = 28 | MGR = 56 | EGR = 1 | MGR = 64 |
| Evaluation | EGE = 1 | MGE = 1 | EGE = 0 | MGE = 41 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 2 | MTR = 16 | ETR = 1 | MTR = 19 |
| Explication | ETE = 19 | MTE = 32 | ETE = 0 | MTE = 79 |
| Comparaison | ETC = 8 | MTC = 10 | ETC = 0 | MTC = 29 |

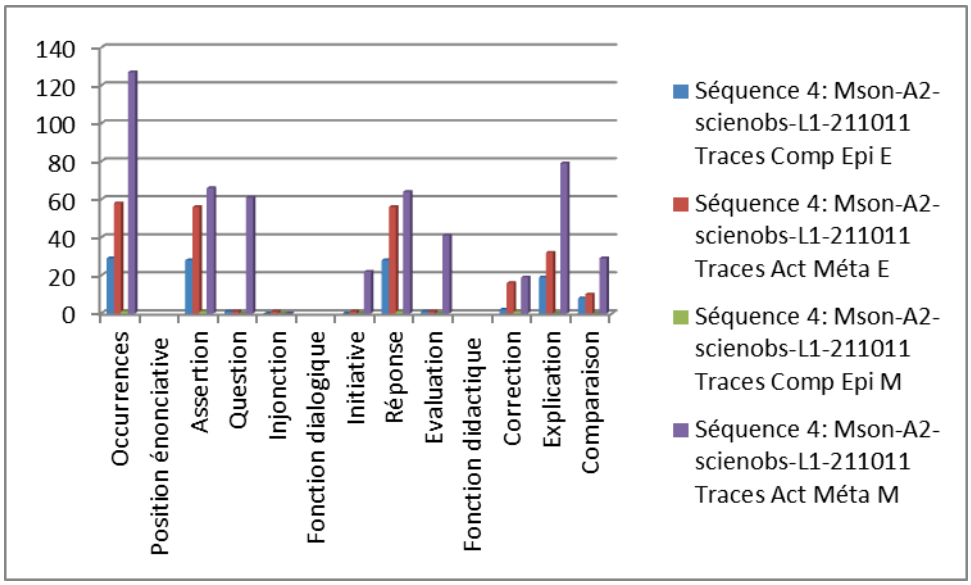
Nous avons observé dans cette séquence, 29 traces de comportements épilinguistiques chez les élèves et 1 seule chez la maîtresse. Au niveau énonciatif, les comportements épilinguistiques des élèves représentent des assertions (28) et 1 seule question. Au niveau dialogique, on retrouve la même subdivision (28 réponses et 1 évaluation). Au niveau didactique, il y a plus de diversité (19 explications, 8 comparaisons et 2 corrections). Chez la maîtresse, la trace de comportement épilinguistique considérée appartient à l'assertion, à la réponse et à la correction.

Les traces d'activités métalinguistiques sont, au contraire, plus nombreuses chez la maîtresse que chez les élèves. Ainsi, nous en avons examiné 127 occurrences chez l'enseignante contre 58 chez les apprenants. Chez les élèves, comme avec les traces de comportements épilinguistiques, les traces d'activités métalinguistiques apparaissent plus dans les assertions (56), les réponses (56) et les explications (32). Même si à ce dernier niveau, les explications sont en ballottage avec les corrections (16) et les comparaisons (10). Du côté de la maîtresse, il y a un peu plus d'équilibre dans la répartition des traces d'activités métalinguistiques : 66

assertions, 61 questions, 64 réponses, 41 évaluations, 22 initiatives, 79 explications, 29 comparaisons et 19 corrections.

A travers le diagramme ci-dessous, nous pouvons percevoir assez nettement la répartition entre les élèves et la maîtresse des traces de comportements épilinguistiques et des traces d'activités métalinguistiques.

**Graphique N°7** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année sciences d'observation




Les gestes co-verbaux identifiés dans cette séquence de cours de sciences d'observation, ont été réalisés uniquement par les élèves. La maîtresse n'en a produit aucun qui aurait pu être considéré par notre étude.

**Tableau N° 26 :** Inventaire des gestes co-verbaux 2ème année sciences d'observation

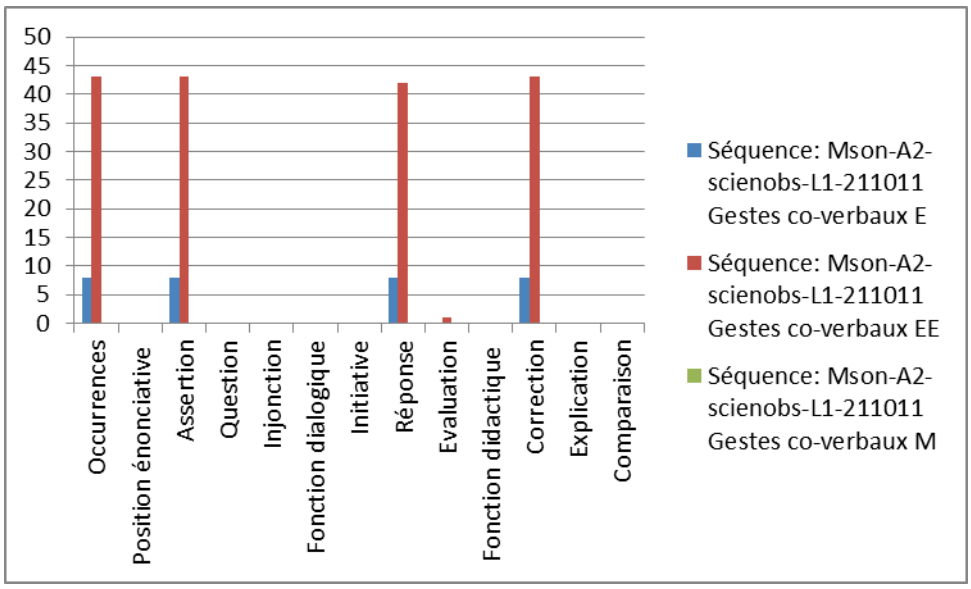
| Séquence: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 8 | 43 | 0 |

| Position énonciative | | | |
|---|---|---|---|
| Assertion | GEA = 8 | GEA = 43 | GEA = 0 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 8 | GGR = 42 | GGR = 0 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 1 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 8 | GTR = 43 | GTR = 0 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 0 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

8 gestes co-verbaux ont été produits individuellement par les élèves. Ils sont tous des assertions, des réponses et des corrections. 43 en ont été effectués collectivement. Ils sont repartis de la même façon que les 8 hormis 1 seul qui représente une évaluation. Ainsi, nous avons 43 assertions, 42 réponses et 43 corrections.

Le graphique suivant représente la répartition des gestes co-verbaux des élèves suivant la position énonciative et les fonctions dialogiques et didactiques.

**Graphique N°8** : Répartition des gestes co-verbaux 2ème année sciences d'observation



### 6.2. Les séquences de 4ème année

#### 6.2.1. Séquence 5 : calcul 4ème année

La séquence de calcul que nous avons filmé en 4ème année s'inscrit dans le cadre du renforcement de la compétence intitulée « lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et le symbolisme mathématique ». C'est un cours de l'unité 8 du domaine Sciences Mathématiques et Technologie du niveau 2 du curriculum. A la fin de la leçon, les élèves doivent être capable de

- Reconnaître les nombres de 0 à 1 000 000
- Lire et écrire en chiffres et en lettres des nombres entiers naturels
- Réciter et écrire des suites de nombres
- Écrire des décompositions additives des nombres
- Comparer des nombres entiers naturels

Les contenus d'apprentissage tels qu'inscrits dans le référentiel du curriculum sont les suivants :

- Dénombrement des éléments d'un ensemble
- Reconnaissance des nombres de 0 à 1 000 000
- Lecture et écriture des nombres de 0 à 1 000 000
- Identification de la valeur de position d'un chiffre dans l'écriture d'un nombre
- Mémorisation d'une suite de nombres (de 1 en 1, de 5 en 5, de 10 en 10…)
- Ecrire des suites arithmétiques croissantes et décroissantes
- Composition et décomposition d'un nombre
- Rangement des nombres
- Comparaison des nombres en utilisant les signes < ; > ; =.

Dans cette séquence, nous avons relevé des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques. Le tableau ci-dessous nous montre leur répartition suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Tableau N° 27 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année calcul

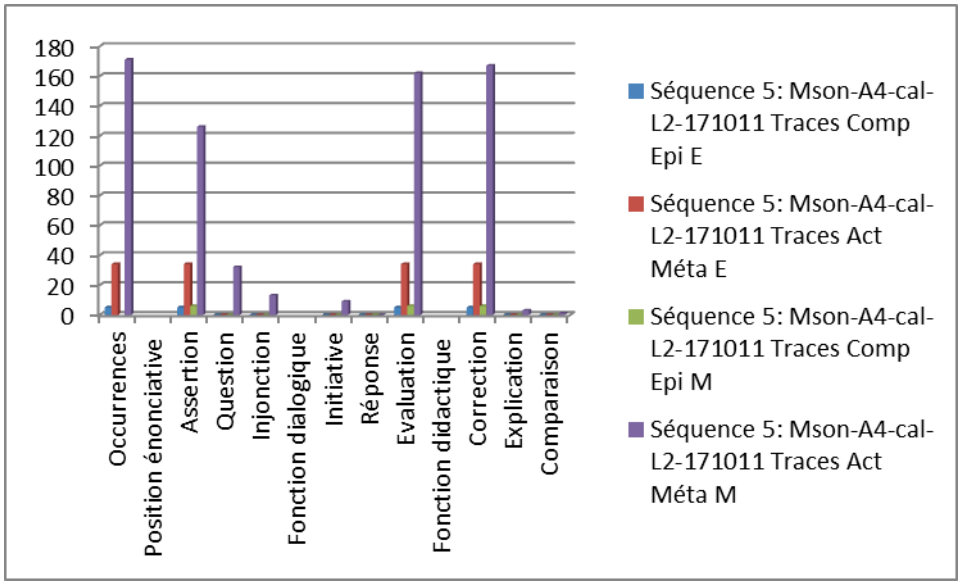
| Séquence 5: Mson-A4-cal-L2-171011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 5 | 34 | 6 | 171 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 5 | MEA = 34 | EEA = 6 | MEA = 126 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 0 | EEQ = 0 | MEQ = 32 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 13 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 0 | EGI = 0 | MGI = 9 |
| Réponse | EGR = 0 | MGR = 0 | EGR = 0 | MGR = 0 |
| Evaluation | EGE = 5 | MGE = 34 | EGE = 6 | MGE = 162 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 5 | MTR = 34 | ETR = 6 | MTR = 167 |
| Explication | ETE = 0 | MTE = 0 | ETE = 0 | MTE = 3 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 1 |

5 traces de comportements épilinguistiques ont été répertoriées chez les élèves, 6 chez le maître. Elles sont toutes des assertions, des évaluations et des corrections. De même, les traces d'activités métalinguistiques recensées chez les élèves, au nombre de 34, sont totalement des assertions au niveau de la position énonciative, des évaluations au niveau de la position dialogique et des corrections au niveau de la fonction didactique. Chez le maître, les traces d'activités métalinguistiques (171 occurrences) sont aussi majoritairement des assertions (126), des évaluations (162) et des corrections (167).

Le diagramme suivant présente avec clarté les occurrences des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques des élèves et du maître suivant la position énonciative et les fonctions dialogiques et didactiques.

**Graphique N°9** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année calcul




Plusieurs gestes co-verbaux ont été effectués collectivement par les élèves. D'autres ont été accomplis par le maître et par des élèves individuellement. Le tableau suivant présente les occurrences des gestes co-verbaux des élèves et du maître selon la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Tableau N° 28 :** Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année calcul

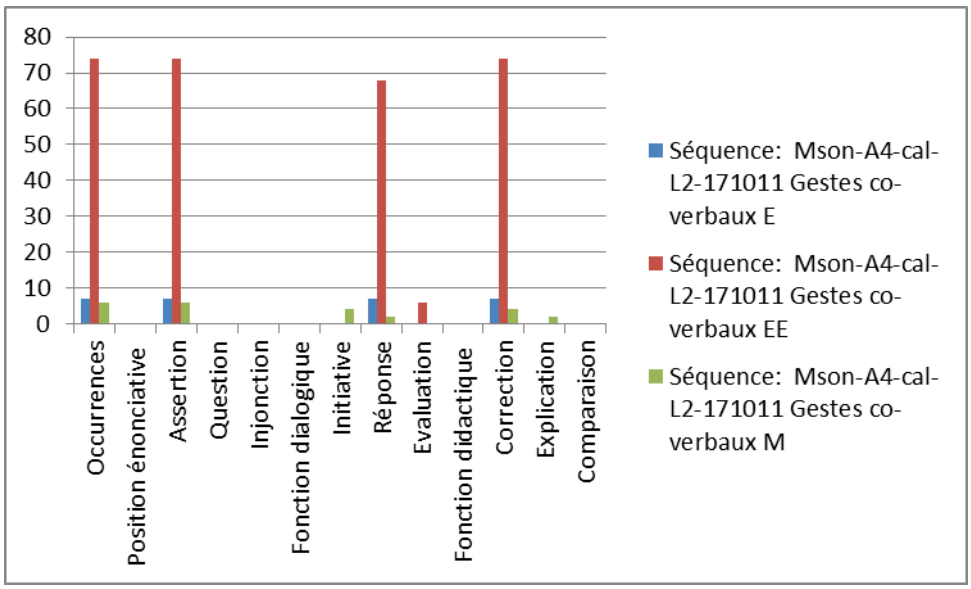
| Séquence: Mson-A4-cal-L2-171011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 7 | 74 | 6 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 7 | GEA = 74 | GEA = 6 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 4 |
| Réponse | GGR = 7 | GGR = 68 | GGR = 2 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 6 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 7 | GTR = 74 | GTR = 4 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 2 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Les gestes co-verbaux produits individuellement par les élèves sont au nombre de 7. Ils découlent de l'assertion, de la réponse et de la correction. Ceux produits collectivement par les élèves (74 occurrences) se rapportent également à l'assertion (74), à la réponse (68) et à la correction (74). Les gestes co-verbaux du maître sont les moins nombreux (6). Ils sont majoritairement des assertions (6), des initiatives (4) et des corrections.

Le diagramme ci-dessous précise la répartition des gestes co-verbaux des élèves et du maître suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Graphique N°10** : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année calcul




### 6.2.2. Séquence 6 : grammaire 4ème année

La séquence de grammaire que nous avons filmée en 4ème année, est une leçon de l'unité 8 du domaine Langue et communication (LC) relevant du niveau 2 du curriculum. La compétence qu'elle vise à consolider s'intitule : « exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante. » Pour ce faire, plusieurs objectifs sont à atteindre. L'élève doit être capable de raconter un fait, un événement, une histoire, d'écrire des phrases exprimant le contraire, de construire des phrases négatives en utilisant des mots et expressions relatifs à la négation. Dans le contenu, il y a la définition de la phrase, de la phrase déclarative, l'emploi de mots et expression qui servent à dire le contraire et la construction de phrases négatives.

Dans cette séquence, nous avons répertorié plusieurs traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques comme le montre le tableau suivant.

**Tableau N° 29 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 4ème année grammaire

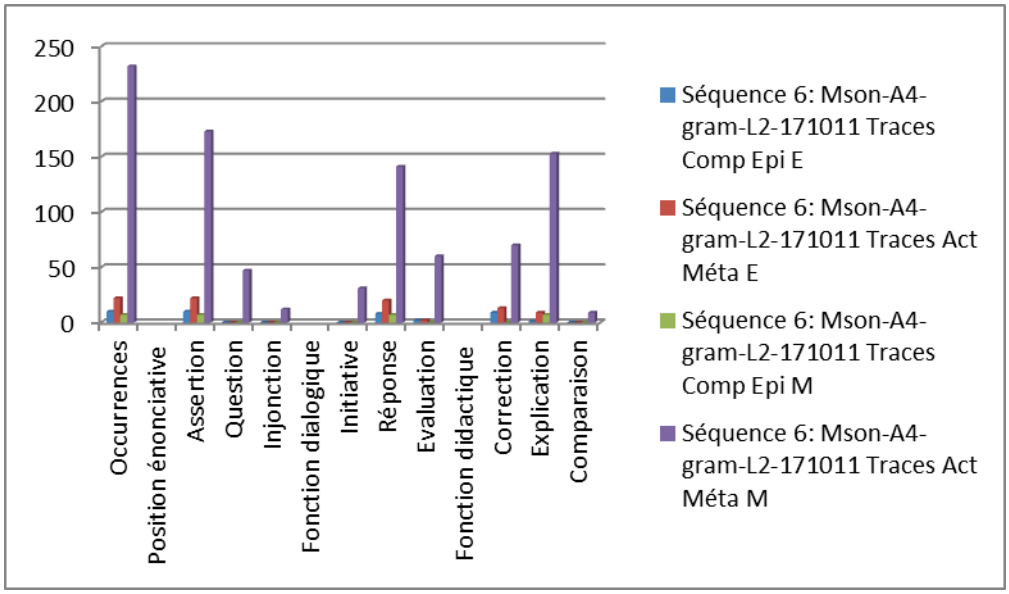
| Séquence 6: Mson-A4-gram-L2-171011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 10 | 22 | 7 | 232 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 10 | MEA = 22 | EEA = 7 | MEA = 173 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 0 | EEQ = 0 | MEQ = 47 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 12 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 0 | EGI = 0 | MGI = 31 |
| Réponse | EGR = 8 | MGR = 20 | EGR = 7 | MGR = 141 |
| Evaluation | EGE = 2 | MGE = 2 | EGE = 0 | MGE = 60 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 9 | MTR = 13 | ETR = 0 | MTR = 70 |
| Explication | ETE = 1 | MTE = 9 | ETE = 7 | MTE =153 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 9 |

Nous avons relevé 10 traces de comportements épilinguistiques chez les élèves et 7 chez le maître. Les comportements épilinguistiques des élèves apparaissent principalement dans les assertions (10), les réponses (8) et les corrections (9) respectivement suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique. Pour le maître, ces comportements se manifestent uniquement dans les assertions, les réponses et les explications. Les activités métalinguistiques sont très nombreuses chez le maître. Nous avons recensé 232 occurrences chez celui-ci contre seulement 22 chez les élèves. Les traces d'activités métalinguistiques observées chez les apprenants sont majoritairement des assertions (22), des réponses (20) et des corrections (13). Chez l'enseignant, elles sont en majorité dans les assertions (173), les réponses (141) et les explications (153). Toutefois, les traces d'activités

métalinguistiques examinées chez le maître apparaissent dans les questions (47), les injonctions (12), les initiatives (31), les évaluations (60), les corrections (70) et les comparaisons (9).

Le diagramme ci-dessus montre distinctement la répartition entre les élèves et le maître des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques en fonction des trois contextes (position énonciative, fonctions dialogique et didactique.)

**Graphique N°11** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année grammaire




Les gestes co-verbaux sont plus abondants chez le maître que chez les élèves.

Le tableau suivant montre les occurrences des gestes co-verbaux des élèves et du maître présentées selon la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Tableau N° 30 :** Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année grammaire

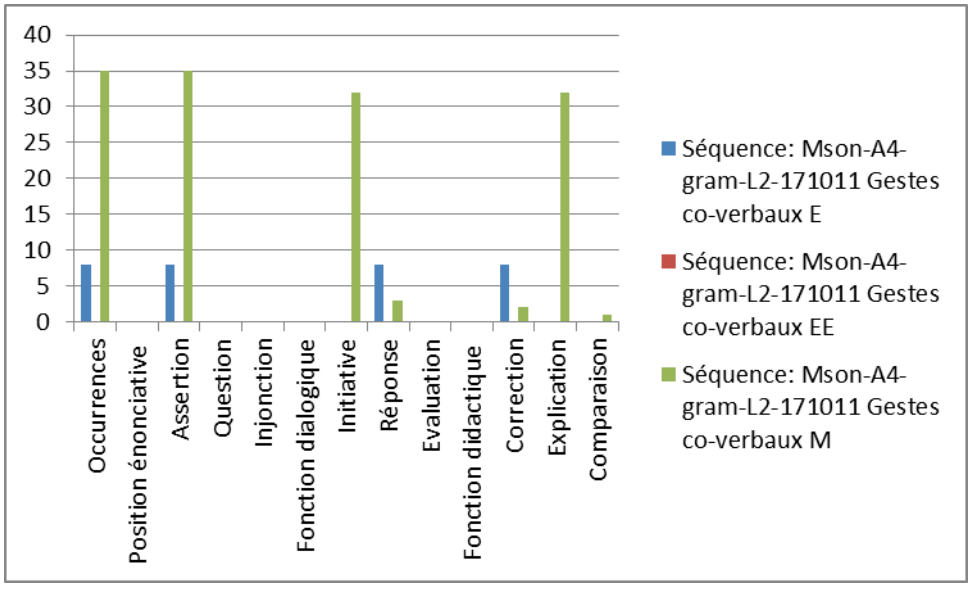
| Séquence: Mson-A4-gram-L2-171011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 8 | 0 | 35 |
| Position énonciative | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Assertion | GEA = 8 | GEA = 0 | GEA = 35 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 32 |
| Réponse | GGR = 8 | GGR = 0 | GGR = 3 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 8 | GTR = 0 | GTR = 2 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 32 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 1 |

De façon individuelle, les élèves ont produits 8 gestes co-verbaux appartenant tous à l'assertion, à la réponse et à la correction. De façon collective, ils n'en ont produit aucun. Chez le maître, nous avons relevé 35 gestes co-verbaux. Ils sont tous des assertions au niveau de la fonction énonciative, majoritairement des initiatives (32) et des explications (32) respectivement au niveau des fonctions dialogique et didactique.

Le diagramme ci-dessous fait clairement voir la distribution des gestes co-verbaux entre les élèves et le maître suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Graphique N°12** : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année grammaire



### 6.2.3. Séquence 7 : lecture 4ème année

La séquence de lecture enregistrée en 4ème année est une leçon de l'unité 10 du domaine Langues et Communication (LC) du niveau 2 du curriculum. Elle vise à consolider la compétence « lire des énoncés écrits variés ». Deux objectifs sont à atteindre : lire pour agir et lire un énoncé. Le contenu de la leçon tel que mentionné dans le référentiel du curriculum Niveau 2 se résume comme suit :

- Lecture fonctionnelle à partir des différents types de textes écrits : règle de jeu
- Lecture de différents types d'écrits
- Respect de l'intonation et de la ponctuation.

Nous avons relevé plusieurs traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques observées chez les élèves et le maître. Le tableau qui suit nous en donne la répartition suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Tableau N° 31 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 4ème année lecture

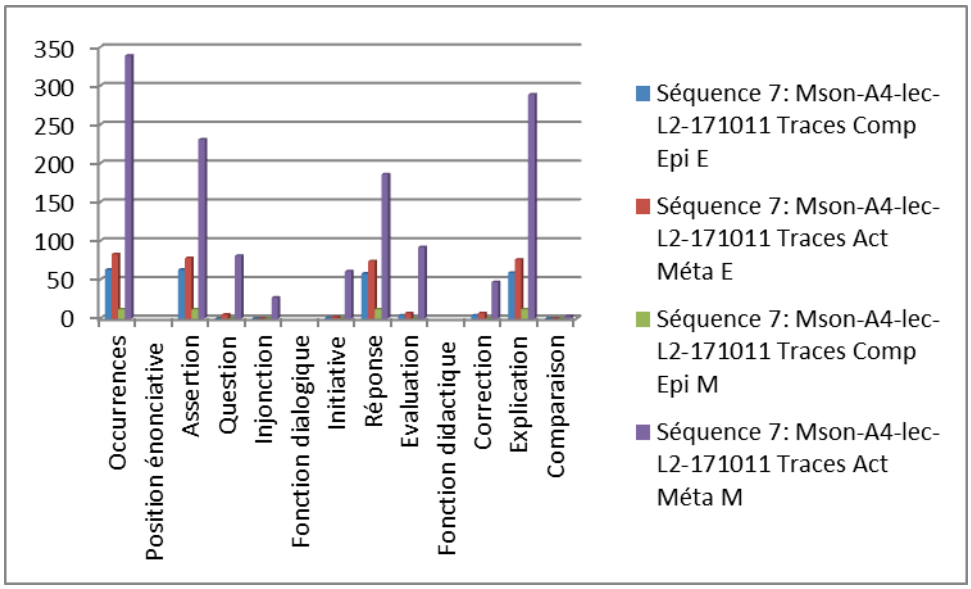
| Séquence 7: Mson-A4-lec-L2-171011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 63 | 83 | 12 | 339 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 63 | MEA = 78 | EEA = 12 | MEA = 231 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 5 | EEQ = 0 | MEQ = 81 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 27 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 1 | MGI = 2 | EGI = 0 | MGI = 61 |
| Réponse | EGR = 58 | MGR = 74 | EGR = 12 | MGR = 186 |
| Evaluation | EGE = 4 | MGE = 7 | EGE = 0 | MGE = 92 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 4 | MTR = 7 | ETR = 0 | MTR = 47 |
| Explication | ETE = 59 | MTE = 76 | ETE = 12 | MTE = 289 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 3 |

Chez les élèves, 63 occurrences de traces de comportements épilinguistiques ont été répertoriées. Elles sont en majorité des assertions (63) des réponses (58) et des explications (59). Chez le maître, les 12 traces de comportements épilinguistiques obéissent toutes à la même répartition (12 assertions, 12 réponses et 12 explications).

Les traces d'activités métalinguistiques chez les élèves, au nombre de 83, sont également principalement des assertions (78), des réponses (74) et des explications (76). Ce qui est aussi valable chez l'enseignant. Avec les 339 occurrences observées chez celui-ci, nous avons 231 assertions, 186 réponses et 289 explications.

Le diagramme suivant présente nettement la répartition des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques entre les élèves et le maître suivant la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°13** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année lecture




Dans cette séquence, un certain nombre de gestes co-verbaux ont été effectués par les élèves et le maître. Le tableau qui suit en détermine les occurrences et leur distribution au sein de la position énonciative, de la fonction dialogique et de la fonction didactique.

**Tableau N° 32 :** Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année lecture

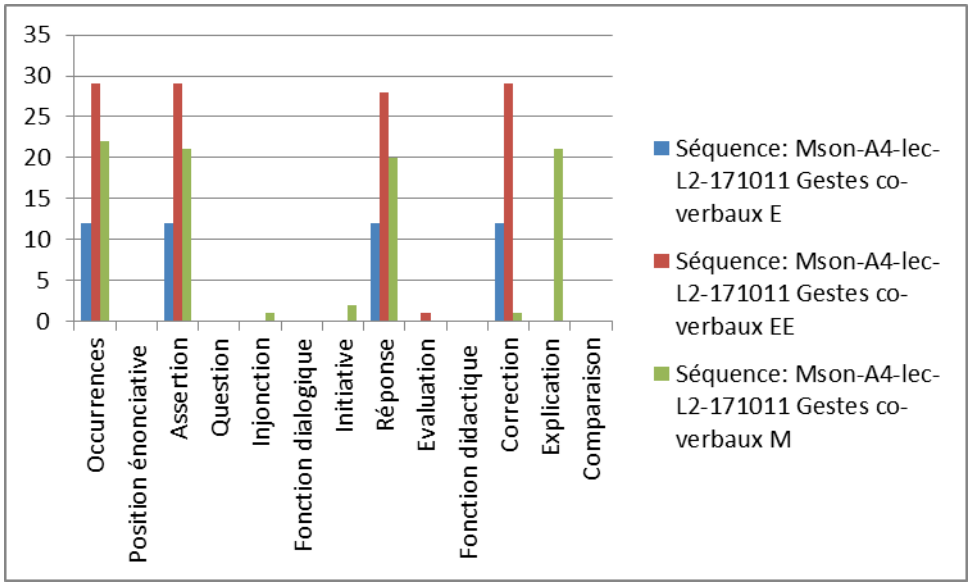
| Séquence: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|

| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
|---|---|---|---|
| Occurrences | 12 | 29 | 22 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA =12 | GEA = 29 | GEA = 21 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 1 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 2 |
| Réponse | GGR = 12 | GGR = 28 | GGR =20 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 1 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 12 | GTR = 29 | GTR = 1 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 21 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Nous avons observé 12 gestes co-verbaux produits individuellement par les élèves. Ils apparaissent tous au niveau de l'assertion, de la réponse et de la correction. 29 en ont été effectués collectivement par les élèves. Ce sont des assertions (29), des réponses (28) et des corrections (29). Un seul d'entre eux relève de l'évaluation. Chez le maître, 22 gestes co-verbaux ont été recensés. Ils sont majoritairement des assertions (21), des réponses (20) et des explications (21).

Le graphique ci-dessous montre comment les gestes co-verbaux des élèves et du maître sont répartis au sein de la position énonciative et des fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°14** : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année lecture




### 6.2.4. Séquence 8 : sciences d'observation 4ème année

Cette séquence de cours de sciences d'observation se rattache à l'unité 13 du domaine Sciences Mathématique et Technologie du niveau 2 du curriculum. Elle vise à renforcer chez les élèves la compétence : « se servir d'instruments, d'appareils à usage courant et quelques machines simples ». L'objectif principal de la leçon consiste à permettre aux élèves de pouvoir utiliser des instruments, des appareils à usage courant et des machines simples en respectant leur mode d'utilisation. Le contenu du cours se rapporte à la lampe à pétrole, ses différentes parties, son fonctionnement, et son entretien.

Plusieurs traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques ont été relevées dans cette séquence. Elles émanent des élèves et du maître. Les différentes occurrences de ces traces sont exposées dans le tableau qui suit et classées selon la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

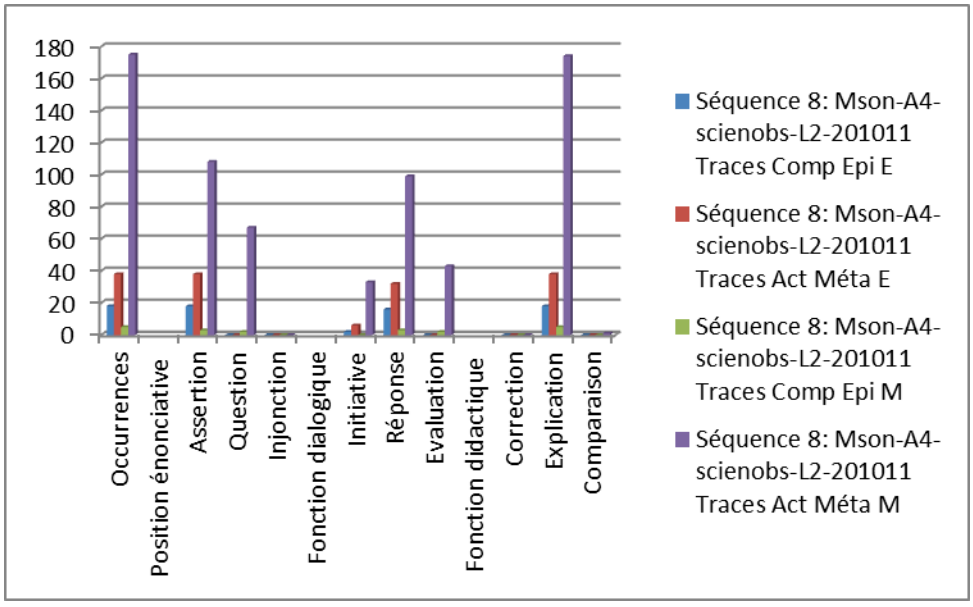
**Tableau N° 33 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année sciences d'observation

| Séquence 8: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 18 | 38 | 5 | 175 |
| Position énonciative | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Assertion | EEA = 18 | MEA = 38 | EEA = 3 | MEA = 108 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 0 | EEQ = 2 | MEQ = 67 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 2 | MGI = 6 | EGI = 0 | MGI = 33 |
| Réponse | EGR = 16 | MGR = 32 | EGR = 3 | MGR = 99 |
| Evaluation | EGE = 0 | MGE = 0 | EGE = 2 | MGE = 43 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 0 | MTR = 0 | ETR = 0 | MTR = 0 |
| Explication | ETE = 18 | MTE = 38 | ETE = 5 | MTE = 174 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 1 |

Nous avons inventorié 18 traces de comportements épilinguistiques chez les élèves et 5 chez le maître. Elles sont de part et d'autres majoritairement des assertions, des réponses et des explications. 38 traces d'activités métalinguistiques ont été dénombrées chez les élèves. Elles sont dans leur quasi-totalité des assertions (38) au niveau de la position énonciative, des explications (38) au niveau de la fonction didactique et des réponses (32) au niveau de fonction dialogique. Les traces d'activités métalinguistiques observées chez le maître sont des assertions (108) et des questions (67) dans le contexte de l'énonciation, des réponses (99), des évaluations (43) et des initiatives (33) dans le contexte du dialogue, des explications principalement (174) dans le contexte de l'activité didactique.
Le graphique suivant montre nettement cette répartition.

**Graphique N°15** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 4ème année sciences d'observation



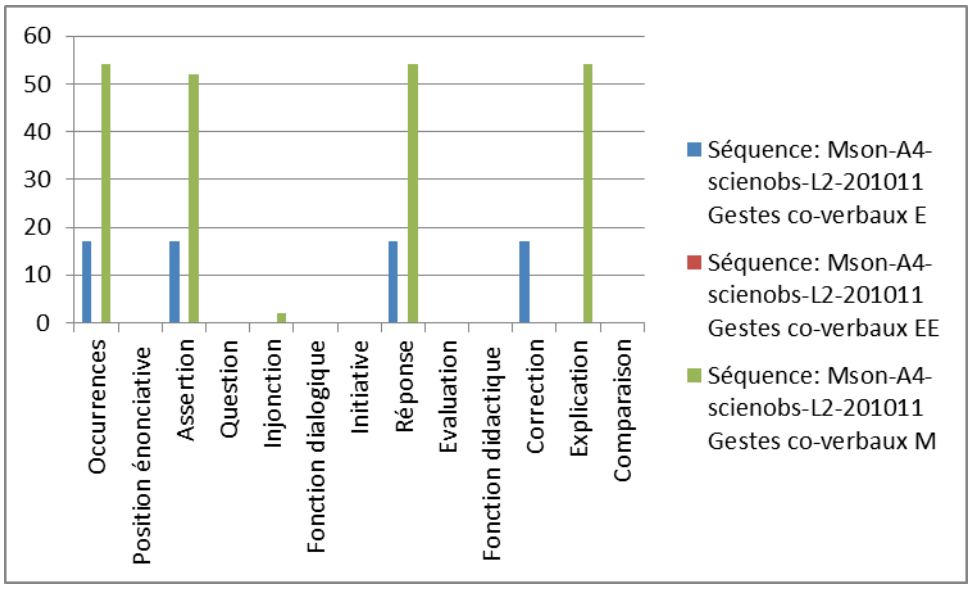

Les gestes co-verbaux ont été effectués par les élèves individuellement et par le maître. Aucun n'en a été produit collectivement par les élèves.

**Tableau N° 34 :** Inventaire des gestes co-verbaux 4ème année sciences d'observation

| Séquence: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 17 | 0 | 54 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 17 | GEA = 0 | GEA = 52 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 2 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 17 | GGR = 0 | GGR = 54 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 17 | GTR = 0 | GTR = 0 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 54 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Chez les élèves, 17 gestes co-verbaux ont été produits, tous sont, respectivement suivant la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique, des assertions, des réponses et des corrections. Les gestes co-verbaux du maître, au nombre de 54, sont des assertions (52) et des injonctions (2) au niveau de la position énonciative, des réponses (54) au niveau de la fonction dialogique et des explications (54) au niveau de la fonction didactique ;
Le diagramme suivant nous permet de mieux distinguer la répartition des gestes co-verbaux des élèves et du maître entre les trois niveaux de la position énonciative et des fonctions dialogiques et didactiques.

**Graphique N°16** : Répartition des gestes co-verbaux 4ème année sciences d'observation




## 6.3. Les séquences de 5ème année

### 6.3.1. Séquence 9 : calcul 5ème année

La séquence de calcul enregistrée en 5ème année porte sur le rangement des nombres entiers naturels en ordre croissant ou décroissant et la comparaison des nombres entiers naturels, en utilisant les signes <, >,=. La leçon fait partie de l'unité 2 du domaine Sciences mathématiques et Technologie du niveau 3 du curriculum. La compétence à développer au travers de ce cours s'intitule « lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et le symbolisme mathématiques. » L'objectif principal du cours est de comparer des nombres entiers naturels.

Dans cette séquence, nous avons compté plusieurs traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques des élèves et de la maîtresse. Le tableau ci-dessous nous en dresse l'inventaire et l'emplacement de chacune d'elle selon la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

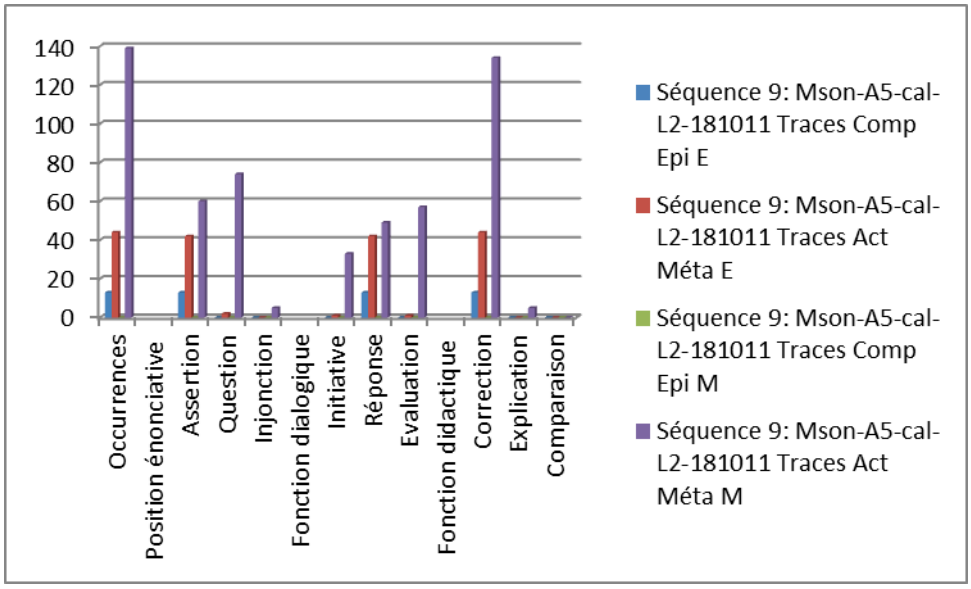
**Tableau N° 35 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année calcul

| Séquence 9: Mson-A5-cal-L2-181011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 13 | 44 | 0 | 139 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 13 | MEA = 42 | EEA = 0 | MEA = 60 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 2 | EEQ = 0 | MEQ = 74 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 5 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 1 | EGI = 0 | MGI = 33 |
| Réponse | EGR = 13 | MGR = 42 | EGR = 0 | MGR = 49 |
| Evaluation | EGE = 0 | MGE = 1 | EGE = 0 | MGE = 57 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 13 | MTR = 44 | ETR = 0 | MTR = 134 |
| Explication | ETE = 0 | MTE = 0 | ETE = 0 | MTE = 5 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 0 |

Nous avons dénombré 13 traces de comportements épilinguistiques chez les élèves mais aucune chez la maîtresse. Ces comportements épilinguistiques apparaissent tous dans les assertions, les réponses et les corrections. Cette disposition est quasiment identique à celles des 44 traces d'activités métalinguistiques recensées chez les élèves. Ces traces sont essentiellement des assertions (42), des réponses (42) et des corrections (44). Chez la maîtresse, 139 traces d'activités métalinguistiques ont été répertoriées. Elles sont disposées de la façon suivante : 60 assertions, 74 questions et 5 injonctions au niveau de la position énonciative ; 33 initiatives, 49 réponses et 57 évaluations au niveau de la fonction dialogique ; 134 corrections et 5 explications au niveau de la fonction didactique.

Le diagramme suivant nous permet de distinguer clairement la classification, au sein de la position énonciative et des fonctions dialogique et didactique, des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques observées chez la maîtresse et les élèves.

**Graphique N°17** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année calcul




Dans cette séquence, nous avons dénombré plusieurs gestes co-verbaux qui ont été réalisés par les élèves de façon individuelle et collective. Un seul geste co-verbal a été opéré par la maîtresse. Le tableau suivant présente les gestes co-verbaux accomplis par les élèves et la maîtresse selon le contexte (position énonciative, fonctions dialogique et didactique).

**Tableau N° 36 :** Inventaire des gestes co-verbaux 5ème année calcul

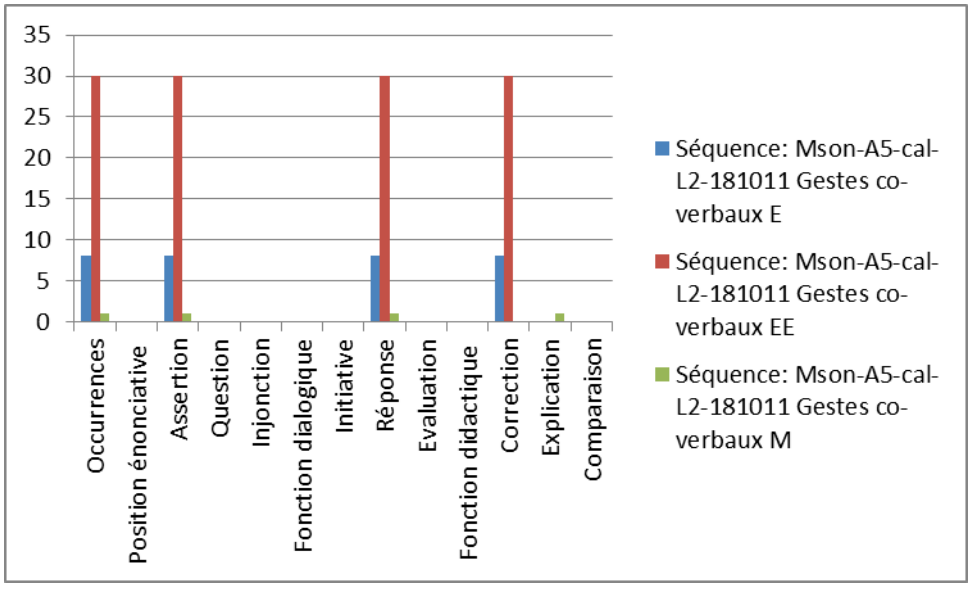
| Séquence: Mson-A5-cal-L2-181011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 8 | 30 | 1 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 8 | GEA = 30 | GEA = 1 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 8 | GGR = 30 | GGR = 1 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 8 | GTR = 30 | GTR =0 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 1 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Nous pouvons remarquer que 8 gestes co-verbaux ont été exécutés de façon individuelle par les élèves et 30 de façon collective. Tous ces gestes co-verbaux se situent dans leur disposition au niveau de l'assertion, de la réponse et de la correction respectivement suivant la position énonciation, la fonction dialogique et la fonction didactique. Le seul geste co-verbal effectué par la maîtresse relève de l'assertion, de la réponse et de l'explication.

Le diagramme qui suit montre nettement la répartition des gestes co-verbaux selon la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°18** : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année calcul



### 6.3.2. Séquence 10 : grammaire 5ème année

Cette séquence, enregistrée en 5ème année, est une leçon de l'unité 3 du domaine Langues et communication du niveau 3 du curriculum. Elle consiste à consolider chez les élèves la compétence « exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante ». L'objectif principal de la leçon est de permettre aux apprenants d'être capable d'exprimer leur opinion. Ce cours de grammaire porte sur le verbe.

Il comporte plusieurs traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques. Le tableau qui suit indique la répartition de ces traces suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Tableau N° 37 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 2ème année grammaire

| Séquence 10: Mson-A5-gram-L2-181011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 43 | 58 | 1 | 159 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 43 | MEA = 57 | EEA = 1 | MEA = 74 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 1 | EEQ = 0 | MEQ = 78 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 7 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 0 | EGI = 0 | MGI = 58 |
| Réponse | EGR = 43 | MGR = 57 | EGR = 1 | MGR = 42 |
| Evaluation | EGE = 0 | MGE = 1 | EGE = 0 | MGE = 59 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 14 | MTR = 19 | ETR = 0 | MTR = 54 |
| Explication | ETE = 29 | MTE = 39 | ETE = 1 | MTE = 105 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 0 |

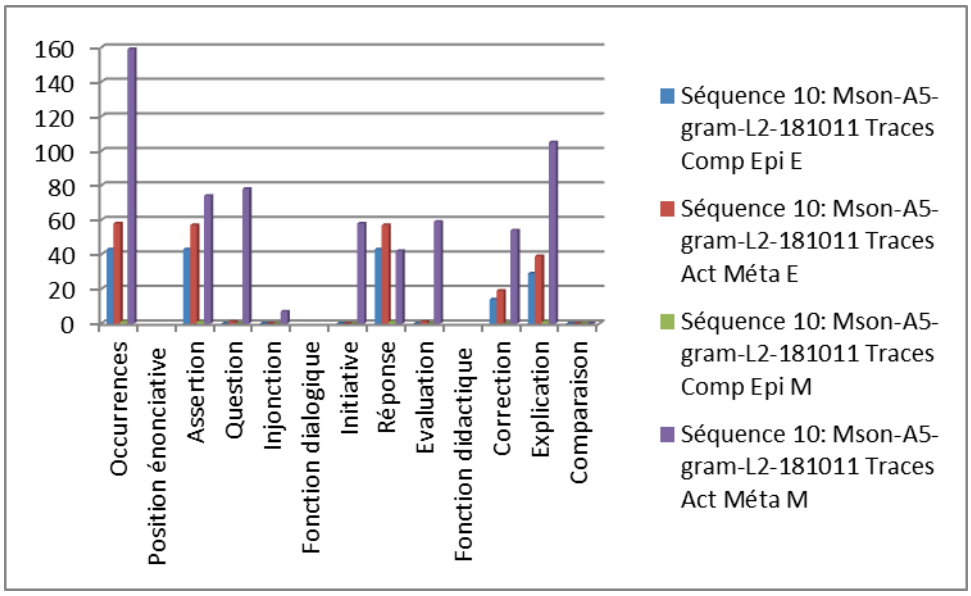
Nous avons inventorié 43 traces de comportements épilinguistiques chez les élèves. Elles sont en majorité des assertions (43), des réponses (43) et des explications (29). Une seule trace de

comportement épilinguistique a été observée chez la maîtresse. Elle est une assertion visant à répondre et à expliquer.

Les traces d'activités métalinguistiques sont les plus nombreuses : 58 occurrences répertoriées chez les élèves et 159 chez la maîtresse. Au niveau énonciatif, nous avons relevé 57 assertions et une question chez les élèves, 74 assertions, 78 questions et 7 injonctions chez la maîtresse. Au niveau du dialogue, 57 réponses et une évaluation ont été chiffrées chez les élèves, 58 initiatives, 42 réponses et 59 évaluations ont été comptées chez la maîtresse. Au niveau de l'activité didactique, 19 corrections et 39 explications ont été calculées chez les élèves, 54 corrections et 105 explications ont été dénombrées chez la maîtresse.

Le diagramme ci-dessous nous illustre la répartition des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques des élèves et de la maîtresse suivant les trois contextes (position énonciative, fonctions dialogique et didactique).

**Graphique N°19** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année grammaire




Les gestes co-verbaux ont été exécutés par les élèves et la maîtresse. Le tableau suivant en est l'illustration.

**Tableau N° 38 :** Inventaire des gestes co-verbaux 5ème année grammaire

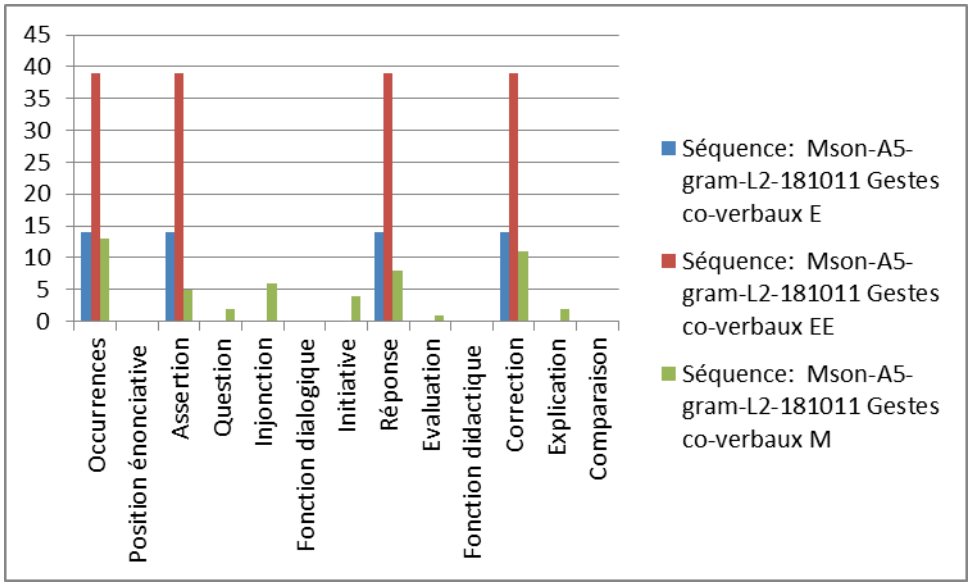
| Séquence 10: Mson-A5-gram-L2-181011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 14 | 39 | 13 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 14 | GEA = 39 | GEA = 5 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 2 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 6 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 4 |
| Réponse | GGR = 14 | GGR = 39 | GGR = 8 |
| Evaluation | GGE =0 | GGE = 0 | GGE = 1 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 14 | GTR = 39 | GTR = 11 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 2 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Chez les élèves, de façon individuelle, 14 gestes co-verbaux ont été accomplis ; et de façon collective, 39 ont été réalisés. Tous sont des assertions, des réponses et des corrections.

Chez la maîtresse, 13 gestes co-verbaux ont été examinés. Ils sont répartis comme suit : 5 assertions, 2 questions et 6 injonctions au niveau de la position énonciative ; 4 initiatives, 8 réponses et une évaluation au niveau de la fonction dialogique ; 11 corrections et deux explications au niveau de la fonction didactique.

Le diagramme ci-dessous nous permet de mieux spécifier les gestes co-verbaux des élèves et de la maîtresse suivant ces trois situations.

**Graphique N°20** : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année grammaire




### 6.3.3. Séquence 11 : lecture 5ème année

Cette séquence de lecture filmée en 5ème année est une leçon de l'unité 3 du domaine Langues et communication. Elle permet de renforcer chez les élèves la compétence « lire des énoncés écrits variés » et d'atteindre l'objectif pédagogique inscrit dans le référentiel du niveau 3 du curriculum qui s'intitule «lire un énoncé ». Le cours porte sur la lecture d'un texte relatif au voyage.

Nous avons évalué plusieurs traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques dans cette séquence. Le tableau ci-après indique la répartition de ces traces entre le maître et les élèves suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique de chacune d'elles.

**Tableau N° 39 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année lecture

| Séquence 11: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 52 | 70 | 1 | 139 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 50 | MEA = 69 | EEA = 1 | MEA = 80 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 0 | EEQ = 0 | MEQ = 40 |
| Injonction | EEI = 2 | MEI = 1 | EEI = 0 | MEI = 19 |

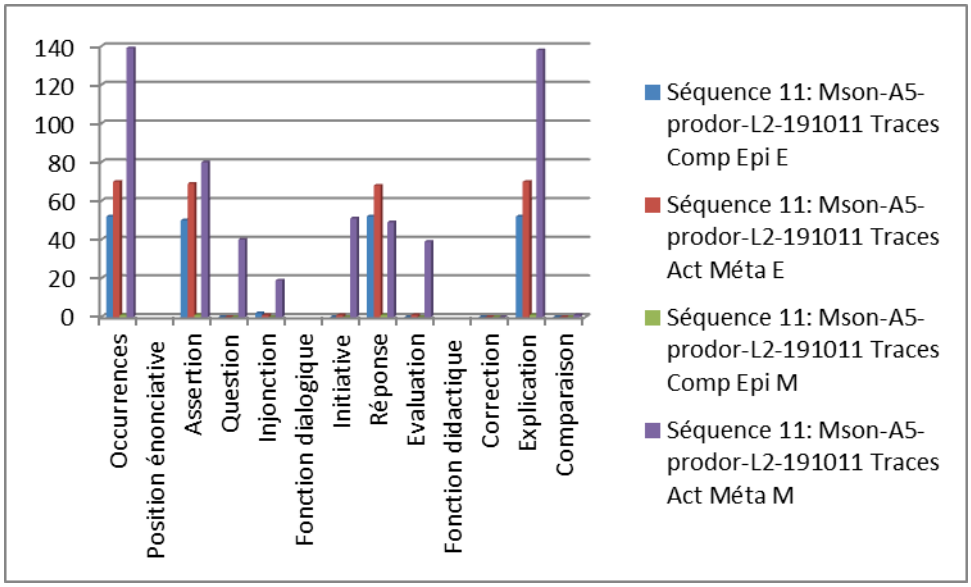
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 1 | EGI = 0 | MGI = 51 |
| Réponse | EGR = 52 | MGR = 68 | EGR = 1 | MGR = 49 |
| Evaluation | EGE = 0 | MGE = 1 | EGE = 0 | MGE = 39 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 0 | MTR = 0 | ETR = 0 | MTR = 0 |
| Explication | ETE = 52 | MTE = 70 | ETE = 1 | MTE = 138 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 1 |

Nous avons relevé 52 traces de comportements épilinguistiques chez les élèves. Ce sont des assertions (50) et des questions (2) au niveau énonciatif, des réponses (52) au niveau dialogique et des explications (52) au niveau didactique. Une seule trace de comportement épilinguistique a été observée chez la maîtresse. Elle se situe au niveau de l'assertion, de l'explication et de la correction.

Les traces d'activités métalinguistiques observées chez les élèves sont au nombre de 70. Elles apparaissent majoritairement dans les assertions (69), les réponses (68) et les explications (70). Chez la maîtresse, nous en avons inventorié 139. Elles se répartissent comme suit : au niveau de la position énonciative, il y a 80 assertions 40 questions et 19 injonctions ; au niveau de la fonction dialogique, nous avons dénombré 51 initiatives, 49 réponses et 39 évaluations ; au niveau de la fonction didactique, nous avons chiffré 138 explications et une comparaison.

Le graphique ci-dessous nous montre la répartition des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques des élèves et du maître en fonction de l'énonciation, du dialogue et de la didactique.

**Graphique N°21** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année lecture




Nous avons inventorié plusieurs gestes co-verbaux effectués par les élèves et la maîtresse. Le tableau suivant présente les occurrences de ces gestes suivant la position énonciation, la fonction dialogique et la fonction didactique de chacun d'eux.

**Tableau N° 40 :** Inventaire des gestes co-verbaux 5ème année lecture

| Séquence: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 5 | 81 | 6 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 5 | GEA = 81 | GEA = 1 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 1 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 4 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 5 | GGR = 81 | GGR = 2 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 4 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 5 | GTR = 81 | GTR = 2 |
| Explication | GTE =0 | GTE = 0 | GTE = 4 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

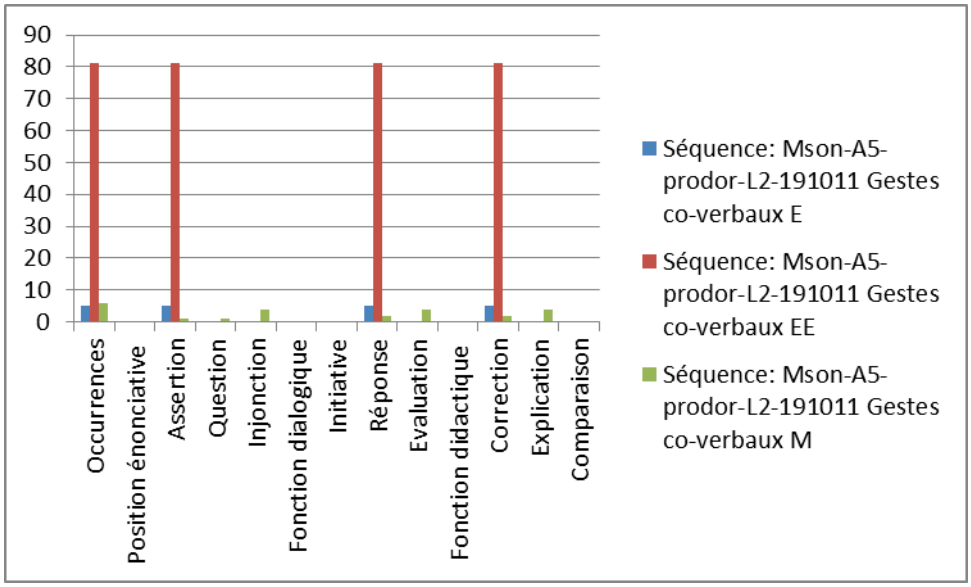
De façon individuelle, 5 gestes co-verbaux ont été accomplis par les élèves. De façon collective, ils en ont exécuté 81.

Tous les gestes des élèves se situent au niveau de l'assertion, de la réponse et de la correction.

La maîtresse a, quant à elle, produit 6 gestes co-verbaux. Ils sont majoritairement des injonctions, des évaluations et des explications.

Le graphique ci-dessous montre la répartition des gestes co-verbaux des élèves et de la maîtresse suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Graphique N°22** : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année lecture




### 6.3.4. Séquence 12 : sciences d'observation 5ème année

La séquence de sciences d'observation que nous avons enregistrée en 5ème année se rapporte à un cours portant sur les trois états de l'eau. Cette leçon intervient dans trois unités réparties entre les niveaux 2 et 3 relevant du domaine Sciences mathématiques et Technologie du référentiel du curriculum de l'enseignement fondamental. Elle s'inscrit dans le cadre de la consolidation de la compétence « gérer son environnement ». L'objectif pédagogique visé par l'enseignante consiste à faire reconnaître aux élèves les 3 états de l'eau.

Les traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques répertoriées dans cette séquence sont disposées dans le tableau ci-dessous suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique de chacune d'elle.

**Tableau N° 41 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique 5ème année sciences d'observation

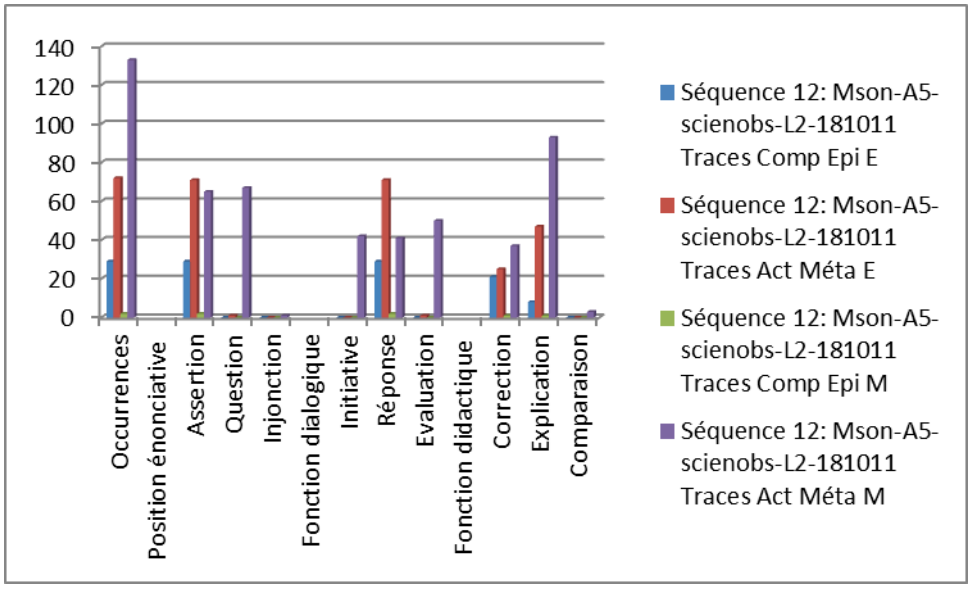
| Séquence 12: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 29 | 72 | 2 | 133 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 29 | MEA = 71 | EEA = 2 | MEA = 65 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 1 | EEQ = 0 | MEQ = 67 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 1 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 0 | EGI = 0 | MGI = 42 |
| Réponse | EGR = 29 | MGR = 71 | EGR = 2 | MGR = 41 |
| Evaluation | EGE = 0 | MGE = 1 | EGE = 0 | MGE = 50 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 21 | MTR = 25 | ETR = 1 | MTR = 37 |
| Explication | ETE = 8 | MTE = 47 | ETE = 1 | MTE = 93 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 3 |

Ce tableau nous indique qu'il y a 29 traces de comportements épilinguistiques observées chez les élèves. Elles se rapportent à l'assertion (29), à la réponse (29), à la correction (21) et à l'explication (8). 2 traces de comportements épilinguistiques ont été dénombrées chez la maîtresse. Elles obéissent à la même disposition que celles réalisées par les élèves.

72 traces d'activités métalinguistiques sont recensées chez les élèves. Elles constituent majoritairement des assertions (71), des réponses (71) et des explications (47). Chez la maîtresse, 133 traces d'activités métalinguistiques ont été répertoriées. Elles sont classées au niveau de la position énonciative en assertions (65), questions (67) et injonctions (1) ; au niveau de la fonction dialogique en initiatives (42), réponses (41) et évaluations (50) ; au niveau de fonction didactique en corrections (37), explications (93) et comparaisons (3).

Le graphique ci-après représente les traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques examinées chez les élèves et la maîtresse selon la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°23** : Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année sciences d'observation




Nous avons noté plusieurs gestes co-verbaux opérés par les élèves et la maîtresse dans cette séquence de sciences d'observation. Le tableau suivant nous permet de les distinguer à travers leur hiérarchisation suivant la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

**Tableau N° 42 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques 5ème année sciences d'observation

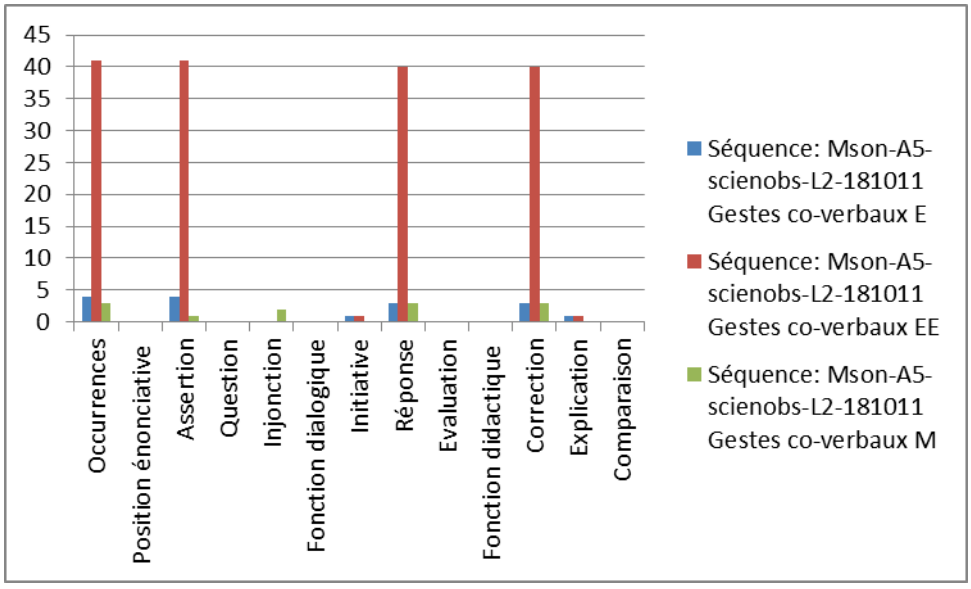
| Séquence: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 4 | 41 | 3 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 4 | GEA = 41 | GEA = 1 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 2 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 1 | GGI = 1 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 3 | GGR = 40 | GGR = 3 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 3 | GTR = 40 | GTR = 3 |
| Explication | GTE = 1 | GTE = 1 | GTE = 0 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Les élèves ont produit des gestes co-verbaux individuellement (4) et collectivement (41). Les gestes co-verbaux des élèves sont principalement des assertions au niveau de la position énonciative, des réponses au niveau de la fonction dialogique et des corrections au niveau de la fonction didactique. Nous avons identifié 3 gestes co-verbaux exécutés par la maîtresse. Ils constituent une assertion et 2 injonctions dans l'énonciation, 3 réponses dans le dialogue et 3 corrections dans l'activité didactique.

Le diagramme ci-dessous montre simplement la répartition des gestes co-verbaux des élèves et de la maîtresse selon la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Graphique N°24** : Répartition des gestes co-verbaux 5ème année sciences d'observation



## CHAPITRE VII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE GRAMMAIRE

### 7.1. Les indices verbaux

Nous avons fait, à travers le tableau ci-dessous, l'inventaire de l'ensemble des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques observées dans les séquences de grammaire.

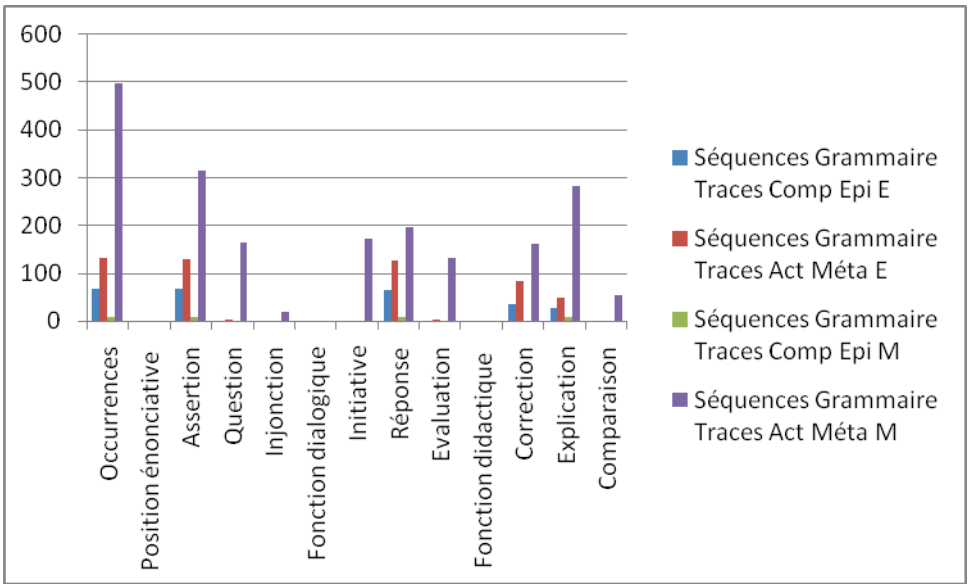
**Tableau N° 43:** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de Grammaire

| Séquences Grammaire | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 68 | 133 | 8 | 499 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 68 | MEA = 130 | EEA = 8 | MEA = 316 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 3 | EEQ = 0 | MEQ = 163 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 20 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 2 | EGI = 0 | MGI = 171 |
| Réponse | EGR = 66 | MGR = 127 | EGR = 8 | MGR = 196 |
| Evaluation | EGE = 2 | MGE = 4 | EGE = 0 | MGE = 132 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 38 | MTR = 83 | ETR = 0 | MTR = 161 |
| Explication | ETE = 30 | MTE = 49 | ETE = 8 | MTE = 283 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 1 | ETC = 0 | MTC = 55 |

Ainsi, 68 traces de comportements épilinguistiques ont été dénombrées chez les élèves. Elles sont toutes des assertions au niveau énonciatif, majoritairement des réponses (66) au niveau dialogique et des corrections (38) et des explications (30) au niveau didactique. Chez les enseignants, elles ne sont que 8, les traces répertoriées qui sont entièrement des assertions, des réponses et des explications.

Les occurrences de traces d'activités métalinguistiques sont majoritairement des assertions (130), des réponses (127) et des corrections (83). Quelques unes relèvent toutefois de l'explication (49), de l'évaluation (4) et de la question (3). 2 seulement apparaissent dans les initiatives. Aucune trace d'activité métalinguistique des élèves n'appartient à l'injonction. S'agissant des enseignants, 499 occurrences de traces d'activités métalinguistiques ont été classifiées chez eux suivant la position énonciative (316 assertions, 163 réponses et 20 injonctions), la fonction dialogique (171 initiatives, 196 réponses et 132 évaluations) et la fonction didactique (161 corrections, 283 explications et 55 comparaisons). Le graphique qui suit présente la distribution des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques entre les élèves et les enseignants en fonction de la position énonciative et des fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°** 25: Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de Grammaire



### 7.1.1. Les traces épilinguistiques

#### 7.1.1.1. Les élèves

Dans la séquence de grammaire filmée en 2ème année, les traces de comportements épilinguistiques des élèves ont trait habituellement aux écarts entre leurs réponses et celles attendues par la maîtresse. Ce qui est dû essentiellement à la pauvreté de leur répertoire linguistique en L2. Dans l'exemple qui suit, les élèves sont amenés à donner l'équivalent du mot « koy » (va) en français.

| Exemple n° 1 : Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 156 | *MTR: | koy cinno iga nee  a se nasara cinnira? •495786_498012• |
| 157 | %gls: | comment on appelle koy (va) en français? |
| 158 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 159 | *ELV: | ay koy! |
| 160 | %gls: | je vais |
| 161 | %m: | EEA EGR ETR |
| 162 | *MTR: | ha@i ! •498012_500969• |
| 163 | *ELV: | ay koy. •500969_502368• |
| 164 | %gls: | je vais |
| 165 | %m: | EEA EGR ETR |
| […] | | |
| 171 | *ELV: | dégagez. •511257_514496• |
| 172 | %m: | EEA EGR ETR |
| 173 | *ELV: | sortez! |
| 174 | %m: | EEA EGR ETR |
| 175 | *MTR: | sortez! •514496_516535• |
| […] | | |
| 178 | *MTR: | koy cinno iga nee a se? •519107_521886• |
| 179 | %gls: | comment on appelle va? |
| 180 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 181 | *ELV: | fout le camp. |
| 182 | %m: | EEA EGR ETR |
| […] | | |
| 185 | *ELV: | prêt. •526718_530797• |

186 *ELV: moi allez! •530797_534739•
187 %m: GEAE GGRE GTRE
188 %m: EEA EGR ETR
[…]
195 *ELV: sorti! •542867_545237•
196 %m: EEA EGR ETR
[…]
201 *ELV: allez! •550545_552953•
202 %m: EEA EGR ETR
[…]
325 *MTR: koy macinno i ga nee a se nasara cinni ra? •699852_702438•
326 %gls: koy comment on l'appelle en français?
327 %m: MEQ MGI MTC
328 *ELV: va@s:fra!

Les différentes réponses données montrent que les élèves éprouvent des difficultés dans le choix des classes grammaticales si bien qu'ils ont du mal à trouver le terme exact en L2. Ce choix est tributaire d'un contexte. « koy » est un verbe utilisé dans une phrase, il a pour sujet « Salma » qui est un nom propre de personne. Les élèves sont donc amenés à trouver un verbe équivalent en L2 conjugué à la troisième personne du singulier. Le premier intervenant, n'ayant probablement pas compris la consigne de la maîtresse, a préféré employer le terme dans une phrase en L1 « ay koy » (je vais). Plusieurs réponses proches de « va » sont ensuite données : « dégagez, sortez, allez, sorti, fout le camp et prêt ». Ainsi, comme a pu le démontrer la linguistique contemporaine, la langue est constituée d'assertions posées dans une situation d'énonciation particulière liée au temps, au lieu, au type de destinataire et à l'intention illocutoire. Le mot « koy », totalement décontextualisé dans la tête des apprenants a été traduit par ceux-ci de façon variée. Les enseignants ont souvent réprimandé les élèves en utilisant les mots comme « dégagez, sortez, fout le camp, etc. » Ce qui fait que ces termes qui sont synonymes d' « aller » ou de « partir » sont restés dans le répertoire linguistique des enfants. Concernant le mot « prêt », son emploi par les élèves serait sans doute dû au

fait qu'aux épreuves de course en éducation physique, le signal du départ est symbolisé par la formule : « prêts, partez ! ». Il y a donc la nécessité chez les enseignants de contextualiser fortement les connaissances épilinguistiques des élèves. Ceux-ci apprendraient mieux la langue s'ils sont sensibilisés à la contextualisation de ce qu'ils savent sans en avoir toujours conscience. Il importe de ce fait de valoriser et d'exploiter le patrimoine linguistique que l'élève a acquis et vit dans son expérience sociale notamment dans sa relation avec le maître. L'adoption d'une didactique linguistique qui ne soit pas normative mais qui soit soucieuse de la compréhension des phénomènes linguistiques et de communication des élèves est indispensable.

L'élève a sa propre vision du code. Il se construit des représentations personnelles du fonctionnement de la langue. Dans la séquence de grammaire de 4ème année, les élèves transposent le plus souvent la structure morphosyntaxique de la phrase de L1 en L2.

| Exemple n° 2: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 223 | *MTR: | Bouba part |
| 224 | *ELV: | marché •457452_459853• |
| 225 | %m: | EEA EGR ETR |
| 226 | *MTR: | répète! |
| 227 | *ELV: | Bouba part marché •459853_461756• |
| 228 | %m: | EEA EGR ETR |
| 229 | *MTR: | Bouba part au marché •461756_463693• |
| […] | | |
| 269 | *ELV: | Aliou va atelier •520613_525289• |
| 270 | %m: | EEA EGR ETR |

L'omission du déterminant « au » de la part de l'élève interrogé s'explique par le fait qu'en songhay l'article est suffixé au nom alors qu'en français il précède celui-ci. La structure de la phrase « Bouba part au marché » en L2 est le suivant : sujet + verbe + complément (déterminant +nom). En L1 on aura « Bouba koy yooboo ra » autrement dit sujet + verbe + complément (nom + article suffixé au nom + préposition).

L'apprentissage de la L2 qui est une langue étrangère à l'élève nécessite chez ce dernier une perpétuelle construction. C'est le produit de la résolution de problèmes successifs qui se fait le plus souvent par généralisation, c'est-à-dire la perception de traits communs entre la L1,

langue tremplin et la L2, langue à acquérir, ou inversement par discrimination, autrement dit la perception des différences entre les deux langues.
Certaines erreurs des élèves sont imputables à des phénomènes de surgénéralisation de certaines règles grammaticales de la L2.

| Exemple n° 3: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 581 | *ELV: | Bouba il n'a pas mangé •911435_916478• |
| 582 | %m: | EEA EGR ETR |
| 583 | *MTR: | ni jindo jer kayna@s:son |
| 584 | %gls: | élève ta voix un peu |
| 585 | *ELV: | Bouba il n'a pas mangé •916478_920212• |
| 586 | %m: | EEA EGR ETR |
| 587 | *MTR: | Bouba n'a pas mangé c'est très bien Bouba n'a pas mangé •920212_924818• |
| 588 | %m: | MEA MGR MTR |

L'élève sait que Bouba est l'équivalent de « il », mais il n'arrive pas à substituer l'un des deux termes par l'autre. Pour lui, le nom masculin, singulier à la troisième personne s'accompagne du pronom personnel « il ». L'hétéro-reformulation du maître a, certes, corrigé la phrase, mais l'enseignant ne s'est pas appesanti sur la difficulté de l'élève.
Les traces de comportements épilinguistiques repérées dans la séquence de 5ème année chez les élèves sont relatives aux approximations de ceux-ci suites à certaines sollicitations de la maîtresse. Dans l'exemple qui suit, elle leur demande de trouver l'infinitif de « sert », verbe employé dans une phrase inscrite au tableau, il est conjugué au présent de l'indicatif, à la troisième personne du singulier.

| Exemple n° 4: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 793 | *MTR: | sert |
| 794 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 795 | *ELV: | serrer •2785013_2814584• |
| 796 | %m: | EEA EGR ETR |
| 797 | *MTR: | sert! |
| 798 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 799 | *ELV: | serrer •2814584_2818371• |

| | | |
|---|---|---|
| 800 | %m: | EEA EGR ETR |
| 801 | *MTR: | c'est le verbe? |
| 802 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 803 | *ELV: | le verbe serrer |
| 804 | %m: | EEA EGR ETR |
| 805 | *MTR: | ser? •2818371_2840509• |
| 806 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 807 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 808 | *ELV: | le verbe sortir |
| 809 | %m: | EEA EGR ETR |
| 810 | *MTR: | sortir? •2840509_2844320• |
| 811 | *ELV: | le verbe sertir |
| 812 | %m: | EEA EGR ETR |
| […] | | |
| 823 | *ELV: | server servir |
| 824 | %m: | EEA EGR ETR |
| 825 | %m: | MEA MGR MTR |
| 826 | *MTR: | ser? |
| 827 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 828 | *ELV: | servir |
| 829 | %m: | MEA MGR MTR |

Les élèves s'appuient sur les verbes ayant une graphie et une phonologie similaires qu'ils connaissent auparavant. Ainsi, ils ont cité « serrer », qui est revenu plusieurs fois, et « sortir ». Certains n'ont pas hésité à proposer des néologismes : « server » et « sertir ». De même, à la question de deviner le participe présent du verbe « lire », les élèves se sont évertués à respecter la règle (l'ajout de a-n-t) tout en essayant de rapprocher le plus possible l'orthographe du participe présent de l'infinitif du verbe.

| Exemple n° 5: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 618 | *ELV: | lirant moi •1332660_1337467• |
| 619 | %m: | EEA EGR ETE |
| 620 | %m: | GEIM GGIM GTRM |
| 621 | *ELV: | liant •1337467_1341027• |

| | | |
|---|---|---|
| 622 | %m: | EEA EGR ETE |

La maîtresse, satisfaite sans doute du fait que les élèves ont appliqué la règle, va leur donner plus d'indices :

| Exemple n° 6: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 656 | *MTR: | wa r@s ro kaa war ma lettre@s foo dan r@s ro dogora •1386026_1390623• |
| 657 | %gls: | enlevez le r et mettez une autre lettre à sa place |
| 658 | %m: | MEA MGI MTE |
| 659 | *ELV: | moi moi moi |
| 660 | *MTR: | waati din war ma <a n t > wo dan wa r@s ro kaa war ma lettre@ foo |
| 661 | %gls: | ensuite vous mettez a n t vous enlevez le r vous mettez une autre |
| 662 | | lettre |
| 663 | *MTR: | dan dogo ra |
| 664 | %gls: | à sa place |
| 665 | %m: | MEA MGI MTE |
| 666 | *ELV: | lisons •1390623_1400273• |
| 667 | %m: | EEA EGR ETE |
| 668 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 669 | *MTR: | li |
| 670 | %m: | MEA MGI MTE |
| 671 | *ELV: | sant •1400273_1403158• |
| 672 | %m: | MEA MGR MTE |

Après moult approximations ainsi que plusieurs initiatives concédées par la maîtresse, les élèves ont pu découvrir la bonne réponse. La stimulation par l'enseignant de l'activité épilinguistique de l'apprenant permet de créer des circonstances dans lesquelles les nouveaux apprentissages sont rendus directement compréhensibles du fait de la situation rencontrée. Désormais, les élèves savent grâce à leur comportement épilinguistique mis en éveil que certains verbes du troisième se terminant par « -ire » ont leur participe présent en « -sant ».

#### 7.1.1.2. Les enseignants

Les traces de comportements épilinguistiques des maîtres sont relatives aux hésitations et aux répétitions qu'ils font pendant qu'ils expliquent les leçons en L2.

| Exemple n° 7: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 50 | *MTR: | dans ce texte ci-dessus les deux phrases expliquent expliquent que |
| 51 | *MTR: | que •200592_206312• |
| 52 | %m: | EEA EGR ETE |
| 53 | *MTR: | des faits quoi hein@i donc on va prendre la première phrase c'est la |
| 54 | *MTR: | quelle Amadou part pour •206312_215942• |
| 55 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 56 | *MTR: | Amadou part pour l'école •215942_218613• |
| 57 | *MTR: | répète Amadou •218613_222317• |

Dans l'exemple ci-dessus, le maître répète deux fois les termes « expliquent » et « que » sans pour autant terminer la phrase. Les mots « quoi », « donc » et l'interjection « hein », qu'il utilise dans la même phrase, témoignent de son hésitation à s'exprimer. Ce comportement traduit les difficultés de l'enseignant à reformuler les règles de grammaire du manuel.

Or, il arrive que les élèves ne comprennent pas le sens des mots de la règle tels qu'ils sont formulés dans le manuel de L2. L'enseignant, ayant une certaine connaissance du niveau de ses élèves, doit, dans ce cas, utiliser des auto-reformulations qui tiennent compte des capacités cognitives des apprenants en utilisant des termes susceptibles d'être décodés par ceux-ci.

Etant donné que l'acquisition de nouveaux savoirs se situe dans le prolongement des savoirs antérieurs, il est important que le maître, à travers les reformulations des formules du manuel, fasse en sorte que les élèves prennent conscience de ce qu'ils connaissent déjà.

Dans l'exemple qui suit, malgré l'usage par le maître d'une alternance codique, on s'aperçoit bien de ses répétitions et de ses hésitations.

| Exemple n° 8: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 551 | *MTR: | mais la phrase négative wati kul@s:son •869204_872733• |
| 552 | %gls: | à tout moment |
| 553 | *MTR: | wati kul nimma kaŋ ka kaa wo gar@s:son •872733_875200• |
| 554 | %gls: | à tout moment tu vas trouver ça |

| | | |
|---|---|---|
| 555 | *MTR: | lorsque tu fais une phrase négative wati kul nimma ka ka wo@s:son |
| 556 | %gls: | à tout moment tu vas trouver ça |
| 557 | *MTR: | gar@s:son •875200_878971• |
| 558 | *MTR: | bien donc dans dans •878971_881948• |
| 559 | %m: | EEA EGR ETE |

Il n'est pas exclu de trouver des comportements épilinguistiques chez les enseignants qui soient liés à d'erreurs momentanées. Dans l'exemple ci-dessous, la maîtresse range le verbe « courir » parmi les verbes du deuxième groupe.

| Exemple n° 9: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 270 | *MTR: | verbe du deuxième groupe •780517_784692• |
| […] | | |
| 292 | *ELV: | le verbe bondir |
| 293 | %m: | MEA MGR MTE |
| 294 | *MTR: | le verbe bondir •811231_814731• |
| 295 | %m: | MEA MGR MTE |
| 296 | *MTR: | bondir |
| 297 | %m: | MEA MGR MTE |
| 298 | *ELV: | moi •814731_819972• |
| 299 | *ELV: | courir |
| 300 | %m: | EEA EGR ETE |
| 301 | *MTR: | le verbe courir •819972_824054• |
| 302 | %m: | EEA EGR ETE |
| 303 | *ELV: | moi madame le verbe blanchir |
| 304 | %m: | MEA MGR MTE |
| 305 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 306 | *MTR: | le verbe blanchir •824054_829218• |
| 307 | *MTR: | troisième groupe? •829218_833796• |
| 308 | %m: | MEQ MGE MTE |

La qualification des enseignants jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances par les élèves des écoles bilingues songhay-français. Il est important de souligner que la mise

en œuvre de la politique de décentralisation et de celle des programmes d'investissements des secteurs de l'éducation dans le cadre du PRODEC (Programme décennal de développement de l'éducation), ont introduit, au Mali, dans l'enseignement fondamental, une dynamique qui a nécessité le recrutement massif d'enseignants. Ainsi, il y a eu des pratiques nouvelles dans la gestion de l'école et particulièrement dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant.

Il existe au moins trois catégories d'enseignants : les enseignants de formation, diplômés des Instituts de Formation des Maîtres (IFM) ; les enseignants relevant de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE), diplômés sans emploi des autres secteurs suivant une formation initiale de six mois et des enseignants dont le niveau de recrutement est variable, parfois il est au-dessous du DEF.

### 7.1.2. Les traces métalinguistiques

#### 7.1.2.1. Les élèves

**Les connaissances déclaratives des élèves**

Les connaissances déclaratives correspondent fondamentalement à des connaissances théoriques. Elles sont plutôt statiques que dynamiques puisqu'elles sont essentiellement relatives aux connaissances de faits, de règles, de lois ou de principes.

Dans les séquences de grammaire, un certain nombre de traces d'activités métalinguistiques sont relatives aux connaissances présentées à l'élève de façon déclarative.

| Exemple n° 10: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 59 | *MTR: | qu'est-ce qu'un verbe? •252379_261075• |
| 60 | %m: | MEQ MGE MTR |
| […] | | |
| 180 | *ELV: | le verbe est un mot qui change selon le sujet le temps et le mode |
| 181 | %m: | MEA MGR MTE |
| […] | | |
| 233 | *MTR: | il y a combien de groupe de verbe? •714238_716192• |
| 234 | *ELV: | il y a trois groupes de verbe |
| 235 | %m: | MEA MGR MTE |

Dans ces deux exemples tirés de la séquence de grammaire enregistrée en 5ème année, les élèves apprennent des connaissances théoriques. La première porte sur la définition d'une catégorie grammaticale à savoir le verbe, la seconde sur une des caractéristiques de cette catégorie autrement dit la répartition des verbes en trois groupes.

Il n'existe pas de groupe pour les verbes en songhay, or en français, les verbes sont classés en trois groupes identifiables généralement grâce à leurs morphèmes de terminaison.

La plupart des savoirs déclaratifs enseignés aux élèves dans la séquence de grammaire en 5ème année se rapportent à la terminaison des verbes.

| Exemple n° 11: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 326 | *MTR: | quelle est la terminaison des verbes du premier groupe? |
| 327 | %m: | MEQ MGE MTE |
| […] | | |
| 338 | *ELV: | e r |
| 339 | %m: | MEA MGR MTE |

L'insistance sur la morphologie des verbes du français est cruciale. En songhay, l'infinitif du verbe se reconnaît à travers la particule « ka » qui précède le verbe. On ne peut pas parler de conjugaison pour les verbes du songhay puisqu'ils ne s'accompagnent que de particules indépendantes pour marquer le temps. Ainsi, la particule « ga » est utilisée pour exprimer le présent, « na » ou rien pour le passé et « ra » pour le futur. Le verbe en songhay ne change pas selon le sujet, il reste invariable.

Par contre en français, il existe trois groupes de verbes: les verbes du premier groupe qui se terminent par –er (chanter), ceux du deuxième groupe qui se terminent par –ir (bondir) et ceux du troisième qui, eux, ont des terminaisons diverses : -re (croire), -dre (apprendre) ; -ir (venir), -er (aller), -oir (pouvoir), etc.

La définition du verbe français telle qu'énoncée en classe (« le verbe est un mot qui change selon le sujet, le temps et le mode »), ne correspond pas à celle du verbe songhay.

Les verbes du français se conjuguent à des temps et à des modes variés, or les verbes du songhay ne respectent pas les différentes variations morphologiques auxquelles sont soumis ceux du français.

En 2ème année, les connaissances déclaratives ont généralement trait à l'équivalence des mots et expressions de L1 en L2.

| Exemple n° 12: Mson-A2-gram-l1-171011 |
|---|
| 998 *MTR: caw huugo. •1619562_1621919• |
| 999 %gls: la classe |
| 1000 *MTR: Hawa cinno i ga nee? |
| 1001 %gls: Hawa qu'est-ce qu'on dit? |
| 1002 *ELV: la classe. •1621919_1626145• |
| 1003 %m: MEA MGR MTR |

En insistant sur les procédés de synonymies référentielles ou intralinguistiques, Jakobson affirme que

*« l'interprétation métalinguistique des messages au moyen de paraphrases, de synonymes, ou par la traduction effective du message dans une autre langue, ou même dans un système de signes différent, joue un rôle énorme dans tout processus d'apprentissage du langage, tant chez l'enfant que chez l'adulte »* (Jakobson, 1963 : 204).

Parfois l'enseignant énonce la règle et laisse le soin à l'élève de terminer l'énonciation. C'est, d'une part, une manière de s'assurer que les apprenants suivent le cours, et d'autre part, une façon de les amener à retenir les mots ou expressions qu'ils terminent.

| Exemple n° 13: Mson-A4-gram-L2-171011 |
|---|
| 711 *MTR: a hun ni miŋo ra@s:son donc c'est ce qu'on appelle la phrase •1099634_1101998• |
| 712 %gls: c'est sorti de ta bouche |
| 713 *MTR: déclara |
| 714 %m: MEA MGR MTE |
| 715 *ELV: tive |
| 716 %m: MEA MGE MTE |

Dans l'exemple ci-dessus, le maître insiste sur le terme « déclarative » qui est essentiel dans la l'identification des types de phrase. Les élèves prononcent eux seuls sans l'aide de l'enseignant la terminaison du mot.

En 5ème année, c'est la même technique que la maîtresse utilise pour exprimer les lettres finales qui permettent de repérer le participe présent des verbes du premier groupe.

| Exemple n° 14: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 456 | *MTR: | le participe présent des verbes du premier groupe •1023630_1028996• |
| 457 | *MTR: | le participe •1028996_1044089• |
| 458 | *MTR: | passé le participe présent des verbes du premier groupe •1044089_1048348• |
| 459 | *MTR: | c'est a n •1048348_1052138• |
| 460 | %m: | MEA MGI MTE |
| 461 | *ELV: | t |
| 462 | %m: | MEA MGR MTE |

Les élèves terminent l'énoncé de la maîtresse.

Dans les séquences de grammaire, les connaissances déclaratives présentées à l'élève ne permettent à celui-ci que de réfléchir sur le réel tandis que les intentions de l'enseignant sont de rendre cet élève apte à les utiliser fonctionnellement. Le rôle de l'enseignant consiste à développer chez l'élève la capacité d'agir et non simplement de réfléchir. Il est tout de même important de transmettre aux élèves des connaissances de manière déclarative.

Ce qui est profondément contre-productif pour l'élève, c'est de ne lui enseigner des connaissances que de cette façon. Les connaissances déclaratives, pour être efficaces et permettre l'action, doivent être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles.

**Les connaissances procédurales des élèves**

Les connaissances procédurales correspondent aux savoir-faire. Elles sont liées aux étapes ou à la procédure permettant la réalisation d'une action.

En 2ème année, un des objectifs pédagogiques visés par la maîtresse consiste à amener les élèves à distinguer le singulier du pluriel en L2.

| Exemple n° 15: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 1024 | *MTR: | saadi caw huugo imma nee a se la classe@s:fra. •1640924_1644906• |
| 1025 | %gls: | donc caw huugu on l'appelle la classe |
| 1026 | %m: | MEA MGI MTC |
| 1027 | *ELV: | la classe. |

1028 *MTR: de nda caw huugu boobo yan no caw huugey kul cinno i ga nee i se? •1644906_1649404•
1029 %gls: si c'est plusieurs classes caw huugey comment on les appelle
1030 %m: MEQ MGI MTC
1031 *ELV: la classe.
1032 *MTR: han@i la classe. •1649404_1654252•
1033 *MTR: la classe nga tii affolloku sanda ir wano de i boobo. •1654252_1658650•
1034 %gls: la classe c'est quand il s'agit d'une seule mais plusieurs
1035 %m: MEA MGI MTC
1036 *ELV: les classes. •1658650_1660992•
1037 %m: MEA MGR MTR
1038 *MTR: les.
1039 *ELV: classes.
1040 %m: MEA MGR MTR

L'initiation à l'identification du singulier et du pluriel en L2 est cruciale puisque au niveau des articles, il y a une grande différence entre la L1 et la L2. En français, les articles précèdent le nom, alors qu'en songhay, les marques du défini et de l'indéfini sont suffixées au nom. La maîtrise des règles d'accord des articles avec les noms constituera un des problèmes majeurs auquel les élèves de ce niveau seront confrontés tout au long de leur parcours. En songhay, il existe très peu d'unités qui marquent le défini et l'indéfini, tandis qu'en français, il existe plusieurs genres d'articles (définis, indéfinis, définis contractés et partitifs) au masculin tout comme au féminin.

Il est important de souligner que, comme le répertoire linguistique des élèves des écoles bilingues se compose déjà d'au moins deux langues aux statuts acquisitionnels hétérogènes (une L1 et une L2), il va de soi que le jeu d'appuis, de renvois, de renforcements réciproques, d'éclairages croisés et de transferts favorise les apprentissages ou au contraire les freine.

La conscience métalinguistique se développe aux discriminations que les élève arrivent faire entre L1 et L2. Comme le postule Auger *« C'est dans le jeu de confrontation avec l'altérité qui met en perspective la LM que cette conscience méta a le plus de chance de se mettre en place au-delà d'un travail strictement liés aux interférences » (*Auger, 2008 :132)

En 5ème année, les savoirs déclaratifs se font généralement traduire en savoirs procéduraux. Après avoir appris que le participe passé des verbes des 1er et 3ème groupes se traduit par les lettres finales « a-n-t », les élèves appliquent la règle sur des verbes du 3ème groupe.

| Exemple n° 16: Mson-A5-gram-L2-181011 |
|---|
| 669 *MTR: li |
| 670 %m: MEA MGI MTE |
| 671 *ELV: sant •1400273_1403158• |
| 672 %m: MEA MGR MTE |

Les connaissances procédurales requièrent la réalisation de tâches réelles de la part de l'élève. C'est par l'action accomplie par l'apprenant lui-même que ces connaissances peuvent se développer. L'enseignant devient alors beaucoup plus un facilitateur entre la connaissance à acquérir et l'élève qu'un transmetteur direct d'informations.

En 4ème année, plusieurs traces d'activités métalinguistiques des élèves se rattachent à la construction de phrases déclaratives et négatives en L1 et en L2.

| Exemple n° 17: Mson-A4-gram-L2-171011 |
|---|
| 258 *ELV: Papa va à l'école •500996_505106• |
| 259 %m: MEA MGR MTR |
| […] |
| 745 *ELV: Issa ga horay kalaso ra@s:son |
| 746 %gls: Issa bavarde en classe |
| 747 %m: MEA MGR MTR |
| […] |
| 857 *ELV: Jamila si koy yoboo ra@s:son |
| 858 %gls: Jamila ne part pas au marché |
| 859 %m: MEA MGR MTE |
| […] |
| 987 *ELV: Ramatou ne ne part pas à la maison •1661899_1668233• |
| 988 %m: MEA MGR MTR |

Les connaissances procédurales sont celles qui favorisent le transfert des apprentissages. Connaître les règles de grammaire permettant de construire des phrases déclaratives et négatives est certes fondamental. Cependant, cette connaissance n'a pas de valeur si, dans l'action, les élèves n'arrivent pas à s'en servir.

Les connaissances procédurales servent à rendre dynamiques les connaissances déclaratives puisqu'elles se réfèrent aux connaissances de l'action. L'intervention de l'enseignant dans les connaissances procédurales a pour rôle essentiel de piloter le cheminement d'acquisition de l'élève.

L'apprentissage des langues ne doit pas s'orienter seulement sur la maîtrise d'un code fait d'une série d'opérations formelles obéissant à des contingences morpho-syntaxiques. Il doit s'appesantir au contraire sur l'utilisation à des fins de communication qu'on fait de ce code. Autrement dit, développer chez les élèves la compétence procédurale qui est relative à la capacité d'utiliser et d'organiser de façon complémentaire un ensemble de savoirs linguistiques et de comportements langagiers selon un plan d'action personnel dans un but donné qui est la réussite d'un acte de communication.

La combinaison de savoirs linguistiques et de savoirs procéduraux relevant de la manière de se servir de ces savoirs, est indispensable pour éviter de tomber dans les dérives métalangagières sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes pour lequel on utilise la fameuse boutade « parler de la langue et non parler la langue. »

#### 7.1.2.1. Les enseignants

**L'éveil de la conscience métasémantique ou métalexicale**

Dans les séquences de grammaire, plusieurs activités permettant aux élèves de comprendre en L2 le sens des mots utilisés en L1 sont mises en exergue par les enseignants.

Au cours de la leçon de grammaire enregistrée en 2ème année, la première activité a consisté à inscrire au tableau la phrase en L1 « Salma koy yooboo ra » (Salma va au marché), puis à demander aux élèves l'équivalent de chacun des mots de la phrase en L2.

La maîtresse utilise le plus souvent dans son questionnement le métaterme « kaliima » (mot).

| Exemple n° 18: Exemple n° : Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 110 | *MTR: | cinno iga nee kaliimaa wo se? •461734_464928• |
| 111 | %gls: | que signifie ce mot ? |
| 112 | %m: | MEQ MGI MT |

Les élèves ne sont pas familiarisés avec les métatermes puisqu'ils en font rarement usage dans leurs échanges ordinaires. La maîtresse les habitue du coup à faire fi des autonymes pour désigner les différentes catégories grammaticales par des métatermes en L1.

Mais, le terme métalinguistique « Kaliima » (mot) est dépendant de l'instruction formelle. C'est seulement à l'école que les élèves apprennent ce vocable qui est totalement absent du langage ordinaire de la famille ou des jeux. Ils réagissent difficilement aux sollicitations de la maîtresse lorsqu'elle use des métatermes « Kaliima » et « mot ».

Pour leur permettre de bien comprendre la métalangue, elle reformule la sollicitation en utilisant cette fois-ci l'autonyme « koy ».

| Exemple n° 19: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 138 | *MTR: | cinti koy almaana? •474031_475504• |
| 139 | %gls: | quel est le sens de « koy »? |
| 140 | %m: | MEQ MGI MTE |

Elle varie la reformulation dans le but d'amener les apprenants à réagir.

| Exemple n° 20: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 153 | *MTR: | macin tii koy almaana nasara senni ra cinno may no ma har? •491379_495786• |
| 154 | %gls: | que signifie koy en français? C'est quoi ? qui va le dire ? |
| 155 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 156 | *MTR: | koy cinno iga nee a se nasara senni ra? •495786_498012• |
| 157 | %gls: | comment on appelle « koy » en français? |
| 158 | %m: | MEQ MGI MTE |

Dans son auto-reformulation, elle emploie le terme « almaana » (sens, signification) qu'elle reformule par « cinno iga nee a se ? » (comment on l'appelle ?) .

Après le mot « koy », la maitresse sollicite l'équivalent du terme « yooboo » en français.

| Exemple n° 21: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 258 | *MTR: | koy yooboo ra yooboo yooboo ma cinno iga nee a se nasara senni ra? •617401_620179• |
| 259 | %gls: | va au marché le marché comment on l'appelle en français? |

| | | |
|---|---|---|
| 260 | %m: | MEQ MGI MTC |

Après plusieurs mauvaises réponses des élèves, elle se résout elle-même à donner la réponse.

| Exemple n° 22: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 318 | *MTR: | i'mma nee a se le marché@s:fra. •687321_690561• |
| 319 | %gls: | on l'appelle marché |
| 320 | %m: | MEA MGI MTC |

Dans la transposition de la phrase du songhay au français, la maîtresse insiste sur deux mots particuliers : le nom propre de personne « Salma » et l'outil grammatical « ra » (au).

| Exemple n° 23: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 481 | *MTR: | ir nee Salma booroo maa no. •856026_857716• |
| 482 | %gls: | on a dit que salma c'est le nom d'une personne |
| 483 | %m: | MEA MGR MTE |
| 484 | *MTR: | donc@s:fra a si n'da nasara senni. •857716_860113• |
| 485 | %gls: | donc que ça soit le français |
| 486 | *MTR: | a si n'da koyra senni booroo maa. •860113_862120• |
| 487 | %gls: | que ça soit le songhay |
| 488 | *MTR: | a si bar may n'da nasara senni no takaawoda n'da n'ga hantum. •862120_864348• |
| 489 | %gls: | ça ne change pas ça s'écrit de même manière même si c'est en français |
| 490 | *MTR: | n'da koyra senno no mo takaawoda n'da n'ga a hantum amma. •864348_866477• |
| 491 | %gls: | si c'est en songhay aussi ça s'écrit de la même manière |
| 492 | %m: | MEA MGR MTC |

Elle souligne l'invariabilité du nom propre qu'il soit utilisé en L1 ou en L2. Cette activité d'éveil métasémantique réalisée en 2ème année permet aux élèves de prendre conscience que le mot est une unité du langage et qu'il est arbitraire. Les sollicitations alternées entre usage de termes métalinguistiques « kaliima » (mot) et autonymies favorisent la compréhension du terme métalinguistique « Kaliima » et « mot » par les élèves.

Dans les séquences de grammaire en 4ème année et en 5ème année, l'éveil métasémantique des élèves est relatif à l'apprentissage d'un certain nombre de mots de la terminologie linguistique en L2.

| Exemple n° 24: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 66 | *MTR: | qu'est-ce qu'un verbe? •271768_278547• |
| 67 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 68 | *MTR: | war ga bay haya kan tii verbe@s ya? •284477_288824• |
| 69 | %gls: | vous savez ce que signifie un verbe? |
| 70 | %m: | MEQ MGE MTR |

La maîtresse sollicite la définition du mot métalinguistique « verbe » en L2 ou son équivalent en L1. La terminologie grammaticale qui comprend des mots métalinguistiques « destinés à parler du langage » (J. Rey-Debove, 1978: 26) est inhérente à tout cours de grammaire, c'est un aspect important de la composante métalinguistique.

Dans l'exemple ci-dessous, le maître introduit le cours par l'énonciation des objectifs pédagogiques qu'il compte atteindre à la fin de la leçon.

| Exemple n° 25: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 30 | *MTR: | qu'est-ce qu'on appelle phrase •168172_169780• |
| 31 | *MTR: | affirmative ou bien phrase déclarative •169780_171901• |
| 32 | *MTR: | ou alors phrase négative •171901_175109• |
| 33 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 34 | *MTR: | pour cela essayer de regarder •175109_177887• |
| 35 | *MTR: | le tableau on va essayer de lire ce petit texte là •177887_181302• |
| 36 | %m: | MEA MGI MTE |

Il s'agira pour les élèves de savoir, à l'issue du cours, ce que signifient les expressions métalinguistiques : « une phrase déclarative », « une phrase affirmative » et « une phrase négative ».

Le métalangage, ici, utilisé non pas dans un langage ordinaire, mais dans un langage visant à faire acquérir des notions relevant de la terminologie grammaticale, est *perçu* comme un instrument d'investigation scientifique. La définition des trois expressions métalinguistiques constitue ainsi l'objet de tout le cours. Mais avant de définir, l'enseignant sollicite des

exemples de phrases déclaratives pour comprendre si les élèves ont des connaissances procédurales sur la question.

| Exemple n° 26: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 209 | *MTR: | une phrase déclarative •443636_445305• |
| 210 | *MTR: | qui va nous donner une phrase déclarative? •445305_447133• |
| 211 | %m: | MEQ MGR MTR |
| 212 | *MTR: | kalimaŋa fo kul kan a tiya@s:son •447133_449681• |
| 213 | %gls: | quel que soit la phrase |
| 214 | %m: | MEA MGR MTE |

Cette même technique est utilisée par la maîtresse de 5ème année dans sa quête de définition du verbe. Après avoir obtenu de bonnes réponses de la part des élèves, elle revient à la sollicitation initiale.

| Exemple n° 27: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 90 | *MTR: | way kul war ga bay kan verbe@s yan no de macin tii verbe@s? •315941_319884• |
| 91 | %gls: | vous savez que ce sont des verbes donc qu'est-ce qu'un verbe? |
| 92 | %m: | MEQ MGE MTR |

Dans sa phrase en L1, la maîtresse a utilisé une alternance codique. Elle n'a pas traduit en songhay le mot « verbe ». De même le maître de la 4ème n'a utilisé à aucun moment du cours la L1 pour désigner les trois types de phrase. Il use à chaque fois d'une alternance codique.

| Exemple n° 28: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 546 | *MTR: | haya kan n'na fattandi@s:son •863919_866636• |
| 547 | %gls: | ce qui est sorti |
| 548 | *MTR: | ni miŋo ra@s:son c'est ce qu'on appelle la phrase déclarative •866636_869204• |
| 549 | %gls: | de ta bouche |
| 550 | %m: | MEA MGR MTE |
| 551 | *MTR: | mais la phrase négative wati kul@s:son •869204_872733• |
| 552 | %gls: | à tout moment |

| | | |
|---|---|---|
| 553 | *MTR: | wati kul nimma ka ka wo gar@s:son •872733_875200• |
| 554 | %gls: | à tout moment tu vas trouver ça |

Il n'est pas rare de constater chez les enseignants des erreurs d'interprétation liées à l'usage des mots métalinguistiques en L1.

| Exemple n° 29: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 869 | *MTR: | ay nee kaliima wo kan ay na har@s:son phrase dumi foo no@s:son ? |
| 870 | %gls: | j'ai dit ce mot que je viens de prononcer c'est quel type de phrase |
| 871 | %m: | MEQ MGE MTR |

Le terme « Kaliima » signifie « mot » en songhay ; or, dans ce contexte, le maître voulait dire « kaliimaŋa » qui désigne « phrase ». Il est important de signaler que les enseignants sont plus à l'aise dans l'interprétation métalinguistique et dans l'application des métatermes en L2 qu'en L1. Ce qui paraît paradoxal puisque les enseignants s'expriment mieux en L1 qu'en L2. On peut donc se poser la question suivante : le songhay ne possède-t-il pas un vocabulaire suffisamment riche lui permettant de se décrire ?

Harris postule que *« Chaque langue naturelle contient sa propre métalangue, c'est-à-dire l'ensemble des phrases qui permettent de parler d'une partie de la langue, y compris la totalité de la grammaire* » (Harris, 1971 : 19). Il conclut d'ailleurs par le fait qu'empiriquement *« toute langue peut traiter n'importe quel sujet, y compris d'elle-même et de ses phrases, à la condition que soient ajoutés à son vocabulaire des termes adéquats »* (ibid.).

**L'éveil de la conscience métasyntaxique**

Plusieurs traces d'activités métalinguistiques mettent en relief l'éveil de la métasyntaxique dans les séquences de grammaire. La métasyntaxe est relative au discours métalinguistique qui porte sur les aspects grammaticaux de la langue. Comme pré-évaluation, la maîtresse de la classe de 5ème année demande aux élèves de construire une phrase.

| Exemple n° 30: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 11 | *MTR: | qui peut construire une phrase? •122482_151669• |
| 12 | %m: | MEQ MGE MTR |

Cet exercice a pour but de guider les élèves dans l'ordre d'agencement des mots selon leur fonction au sein de la phrase.

Ils se serviront pour ce faire de tout leur savoir sur les règles de grammaire qui distribuent les marques morphologiques aux mots.

Dans la séquence de grammaire enregistrée en 2ème année, la maîtresse a inscrit au tableau un énoncé en songhay « Salma koy yooboo ra » « Salma va au marché », puis elle a amené les élèves à le transposer en français. Elle a sollicité l'équivalent de chacun des mots de la phrase de L1 en L2.

En éclaircissant le terme songhay « ra » (au), elle explique aux élèves, en s'appuyant sur la comparaison entre L1 et L2, que l'ordre d'agencement des mots dans la phase peut varier selon la langue.

| Exemple n° 31: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 639 | *MTR: | kaliima. •1013782_1017530• |
| 641 | %gls: | un mot |
| 642 | *MTR: | dan kaa ka bere nasara senni ra. •1017530_1020351• |
| 643 | %gls: | si tu le traduis en français |
| 644 | *MTR: | a ga hinka tee ma duu. •1020351_1022284• |
| 645 | %gls: | il est normal que tu trouves |
| 646 | *MTR: | taka kan da affo yan goono kan kala ma i nan. •1022284_1024353• |
| 647 | %gls: | un changement dans la construction |
| 648 | %m: | MEA MGI MTC |
| 649 | *MTR: | ka duu nasara senni henna. •1024353_1025713• |
| 650 | %gls: | du français |
| 651 | %m: | MEA MGI MTC |
| 652 | *MTR: | nasara senni yan mo gono kan kala mi nan. •1025713_1027259• |
| 653 | %gls: | il peut arriver qu'il y ait des termes du français |
| 654 | %m: | MEA MGI MTC |
| 655 | *MTR: | ka duu koyra senni henna. •1027259_1028751• |
| 656 | %gls: | dont on ne doit pas tenir compte en songhay |
| 657 | %m: | MEA MGI MTC |

A travers cette activité, la maîtresse a montré, en décomposant un énoncé de L1 pour construire son équivalent en L2, comment les mots se regroupent pour former une phrase.

Dans sa démarche de décomposition de la phrase de L1 en mots traduits un à un en L2 et de construction des équivalents trouvés en phrase, elle rejoint l'idée de Portine (2009) qui souligne que la notion de grammaire est fondée sur *« un mouvement analytico-synthétique, la compositionnalité et la solidarité relationnelle entre les composants d'une unité ensembliste. »* Il soutient sa démonstration à travers l'argumentaire suivant : *« le nom "grammaire" est fondé sur le grec gramma (pluriel grammata), qui signifie "lettre(s)". Qu'est-ce qu'une lettre ? C'est l'unité de base d'un mot. Assembler des lettres donne un mot (synthèse) ; subdiviser un mot donne des lettres (analyse). Le nom "grammaire" porte donc en lui la notion de mouvement analytico-synthétique. »*

Tout en enrichissant et en affinant les capacités d'expression et d'argumentation des élèves, la comparaison entre L1 et L2 renforce leur compétence métalinguistique. Elle leur permet de prendre conscience du fonctionnement des deux langues et de leurs modalités d'apprentissage. Ce qui consolide l'apprentissage de chaque langue et favorise le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles.

En 4ème année, le maître amène les élèves à raisonner sur l'orthographe morphosyntaxique d'une phrase déclarative transformée en phrase négative.

| Exemple n° 32: Mson-A4-gram-L2-171011 |
|---|
| 323 *MTR: observez un tout petit peu les deux phrases la deuxième phrase •613741_616706• |
| 324 %m: MEA MGR MTE |
| 325 *MTR: exemple on dit ici Amadou le même Amadou •616706_620680• |
| 326 %m: MEA MGR MTE |
| 327 *MTR: ne part pas à l'école •620680_623547• |
| 328 %m: GEAM GGIM GTEM |
| 329 *MTR: regardez bien la phrase là qu'est-ce que •623547_625834• |
| 330 %m: MEI MGR MTE |
| 331 *MTR: vous remarquez dans cette phrase hein@i là Bintou •625834_629202• |
| 332 %m: MEQ MGI MTE |
| 333 *MTR: qu'est-ce que vous remarquez dans cette phrase là •629202_631400• |
| 334 %m: MEQ MGE MTR |
| 335 *MTR: wa hansa ka kalimaŋaŋey guna@s:son qu'est-ce que vous remarquez •631400_633953• |

| | | |
|---|---|---|
| 336 | %gls: | vous avez bien regardé ces phrases |
| 337 | %m: | MEQ MGI MTC |
| 338 | *MTR: | là qui n'est pas là macin no war diya kan si wo ra?@s:son •633953_637302• |
| 339 | %gls: | qu'est-ce que vous voyez qui n'existe pas ici? |
| 340 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 341 | *MTR: | kan si kalimaɲa jina ra@s:son ? •637302_640269• |
| 342 | %gls: | qui n'existe pas dans la première phrase |
| 343 | %m: | MEQ MGE MTR |

A travers l'orthographe grammaticale, qui correspond aux graphies des mots selon leur fonction au sein de la phrase, les élèves sont amenés à faire la distinction entre la phrase déclarative « Amadou part à l'école » et la phrase négative « Amadou ne part pas à l'école ».
Il s'agira pour eux de repérer les mots « ne » et « pas » qui s'ajoutent à ceux de la phrase déclarative pour qu'elle devienne négative.
Cette comparaison intralingue de phrases permet aux élèves de prendre conscience de la règle de grammaire qui consiste à transformer une phrase affirmative en phrase négative.
Parfois le maître a de la peine à décrypter la structure de la phrase construite par l'élève.

| Exemple n° 33: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 601 | *MTR: | qu'est-ce que tu veux dire? •942939_945092• |
| 602 | *MTR: | ta phrase n'est pas tellement correcte ay mõgu ka faham@s:son •945092_949432• |
| 603 | %gls: | je n'ai pas pu comprendre |
| 604 | %m: | MEA MGE MTR |

Cette orientation du discours sur son propre code est matérialisée par l'interrogation métalinguistique du maître. Comme le souligne Jakobson: *« Chaque fois que le destinateur et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose) »* (Jakobson, 1963 : 218).

### 7.2. Les indices visuels

#### 7.2.1. Les gestes co-verbaux

A travers le tableau qui suit, nous avons réparti les gestes co-verbaux des élèves et des maîtres au sein de la position énonciative, de la fonction dialogique et de la fonction didactique.

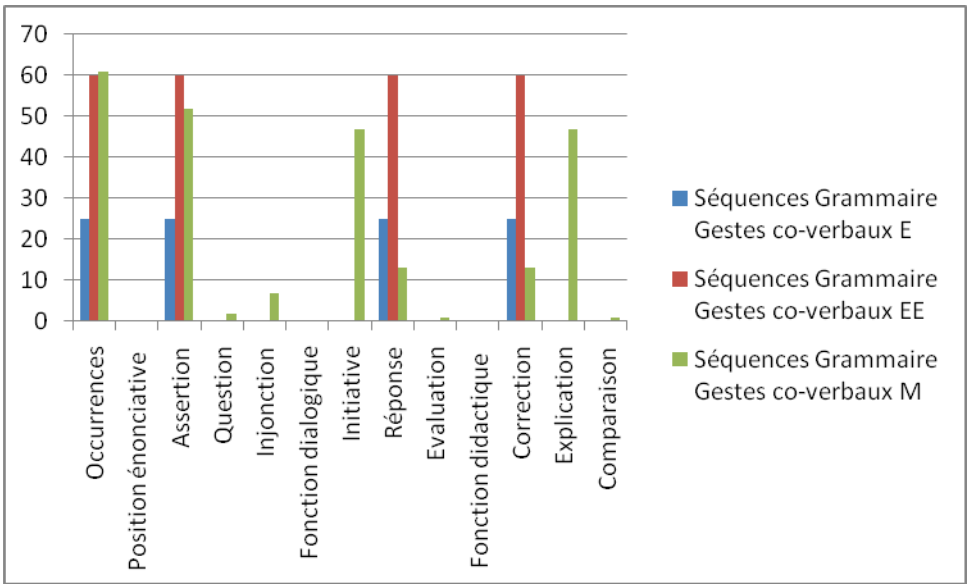
**Tableau N° 44 :** Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de Grammaire

| Séquences Grammaire | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 25 | 60 | 61 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 25 | GEA = 60 | GEA = 52 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 2 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 7 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 47 |
| Réponse | GGR = 25 | GGR = 60 | GGR = 13 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 1 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 25 | GTR = 60 | GTR = 13 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 47 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 1 |

Dans les séquences de grammaire, 25 gestes co-verbaux ont été accomplis par les élèves individuellement et 60 collectivement. L'intégralité des gestes co-verbaux des élèves se manifestent dans les assertions, les réponses et les corrections respectivement suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique. 61 gestes co-verbaux ont été opérés par les enseignants. Ils apparaissent au plan énonciatif dans les assertions (52), les injonctions (7) et les questions (2) ; au plan dialogique, dans les initiatives (47), les réponses (13) et les évaluations (1) ; au plan didactique, dans les explications (47), les corrections (13) et les comparaisons (1).

Nous distinguons mieux cette répartition à travers le graphique qui suit :

**Graphique N°** 26: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de Grammaire




### 7.2.1.1. Les élèves

En 2ème année, la maîtresse demande aux élèves de se lever tous ensemble et de se rasseoir. Cette sollicitation est faite au début et à la fin du cours. Elle annonce le démarrage et la cessation des activités de classe.

| Exemple n° 34: Mson-A2-gram-l1-171011 |
|---|
| 11 *MTR: debout! •114405_117782• |
| 12 *ELV: [se lèvent] |
| 13 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| 14 *MTR: assis! •117782_119049• |
| 15 *ELV: [s'asseyent] |
| 16 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| […] |
| 1115 *MTR: debout debout! •1747240_1751702• |
| 1116 *ELV: [se lèvent] |
| 1117 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| 1118 *MTR: assis |
| 1119 *ELV: [s'asseyent] |
| 1120 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| 1121 *MTR: debout! •1751702_1754212• |

| | | |
|---|---|---|
| 1123 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 1124 | *MTR: | wa mali subo dan ya ne a ma boori a ma hanga cere bande. •1754212_1762458• |
| 1125 | %gls: | chantez-moi correctement l'hymne national du Mali. •1762458_1765008• |
| 1126 | @End | |

Généralement, quand les élèves entrent en classe, ils prennent un certain temps, dans la cohue la plus totale, avant de se mettre en place. Le fait de les amener à se lever ensemble et à s'asseoir permet de mettre un terme à leur bavardage et à leur distraction.
Ce mouvement général du corps chez les élèves est sollicité par la maîtresse à la fin de la leçon. Cette fois, le geste traduit la fin du cours, ce qui est entérinée par une chanson.

La plupart des gestes co-verbaux des élèves consistent à lever les doigts en prononçant la formule « madame agay » (moi madame) pour répondre aux questionnements de la maîtresse.

| Exemple n° 35: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 40 | *MTR: | mayno ma hin ka har ir se koyraboro senni ra ? •168660_170982• |
| 41 | %gls: | qui peut le traduire en songhay? |
| 42 | %m: | MEQ MGI MTC |
| 43 | *ELV: | madame agay madame agay madame agay! •170982_173331• |
| 44 | %gls: | moi madame moi madame moi madame |
| 45 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

La formule « madame agay » (moi madame) est énoncée lorsque la réponse attendue du questionnement doit être donnée en L1.
Les élèves sollicitent la parole en utilisant la formule « moi madame » en L2 lorsqu'ils sont amenés à répondre en français.

| Exemple n° 36: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 156 | *MTR: | koy cinno i ga nee a se nasara senni ra? •495786_498012• |
| 157 | %gls: | comment on appelle koy en français? |
| 158 | %m: | MEQ MGI MTE |
| […] | | |

| | | |
|---|---|---|
| 169 | *ELV: | moi madame moi madame moi moi. •508869_511257• |
| 170 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Ce principe est respecté même quand c'est un seul élève qui a compris la question et qui fait le geste de sollicitation de la parole pour y répondre.

| Exemple n° 37: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 186 | *ELV: | moi aller! •530797_534739• |
| 187 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Parfois, le geste de l'élève pour demander à être interrogé, n'est pas accompagné d'une expression orale.

| Exemple n° 38: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 195 | *ELV: | sorti! •542867_545237• |
| 196 | %m: | EEA EGR ETR |
| 197 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 198 | *MTR: | sorti ohon@i! •545237_548366• |
| 199 | *ELV: | vite! •548366_550545• |
| 200 | %m: | EEA EGR ETR |

Cela se produit lorsqu'il hésite à prendre la parole. Dans ce cas, il doute de ce qu'il apporte comme réponse. Il est très courant de retrouver des traces de comportements épilinguistiques dans ses réponses à ce moment-là. L'élève lève le doigt pour être interrogé.

| Exemple n° 39: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 682 | *MTR: | Izedine tu veux nous donner un exemple? •1065409_1068388• |
| 683 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 684 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 685 | *ELV: | Alassane n'est pas Alassane ne part pas •1068388_1071406• |
| 686 | %m: | EEA EGR ETE |
| 687 | *ELV: | à la maison |

En 4ème année, le cours de grammaire est plutôt magistral. Le maître consacre peu de temps à la sollicitation des élèves. Du coup, lorsqu'il les interroge après plusieurs minutes de monologue, seuls quelques-uns d'entre eux manifestent le geste de solliciter la prise de parole.

| Exemple n° 40: Mson-A4-gram-L2-171011 |
|---|
| 360 *MTR: goro@s:son qu'est-ce que vous remarquez dans ces phrases là? •654793_658143• |
| 361 %m: MEQ MGE MTR |
| 362 %m: GEAE GGRE GTRE |
| […] |
| 860 *MTR: c'est quelle phrase? •1341679_1344030• |
| 861 %m: GEAE GGRE GTRE |
| 862 *MTR: parmi ces phrases là c'est quelle phrase? •1344030_1347175• |
| 863 %m: MEA MGR MTE |
| 864 *MTR: oui Daouda |
| 865 *ELV: phrase négative •1347175_1350841• |

Il arrive que l'élève réclame la prise de parole par un geste alors même que le maître n'a aucune intention de l'interroger.

| Exemple n° 41: Mson-A4-gram-L2-171011 |
|---|
| 682 *MTR: Izedine tu veux nous donner un exemple? •1065409_1068388• |
| 683 %m: MEQ MGI MTE |
| 684 %m: GEAE GGRE GTRE |
| 685 *ELV: Alassane n'est pas Alassane ne part pas •1068388_1071406• |
| 686 %m: EEA EGR ETE |
| 687 *ELV: à la maison |

En 5ème année, les élèves demandent à être interrogés par la maîtresse de trois façons bien distinctes. Ils claquent les doigts avec insistance, se lèvent de leurs sièges et utilisent la formule « moi madame » lorsque la réponse à la question leur semble évidente.

| Exemple n° 42: Mson-A5-gram-L2-181011 |
|---|

| | | |
|---|---|---|
| 84 | *MTR: | grandir •306856_310494• |
| 85 | %m: | MEA MGR MTR |
| 86 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 87 | *ELV: | moi madame moi madame moi madame finir •310494_315941• |
| 88 | %m: | MEA MGR MTR |
| 89 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| […] | | |
| 221 | *ELV: | moi madame moi madame a i |
| 222 | %m: | MEA MGR MTE |
| 223 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| […] | | |
| 243 | *ELV: | moi madame moi madame moi madame •725957_734503• |
| 244 | *ELV: | deuxième groupe moi madame moi madame moi moi |
| 245 | %m: | MEA MGR MTE |
| 246 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Ils lèvent simplement les mains, parfois claquent les doigts sans faire trop de bruit, lorsqu'ils jugent la réponse à la question peu évidente.

| Exemple n° 43: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 13 | *ELV: | Ali est malade ma mère est •151669_159259• |
| 14 | %m: | MEA MGR MTR |
| 15 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 16 | *ELV: | maman prépare le repas •159259_161863• |
| 17 | %m: | MEA MGR MTR |
| 18 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 19 | *ELV: | il était malade •161863_164742• |
| 20 | %m: | MEA MGR MTR |
| 21 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 22 | *MTR: | il était malade •164742_169512• |
| 23 | %m: | MEA MGR MTR |
| 24 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Pour les questions très difficiles, généralement, seul un élève lève le doigt.

| Exemple n° 44: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 427 | *MTR: | <premier groupe>@s:fra wano n'ga tii macin? •974185_976367• |
| 428 | %gls: | pour le premier groupe c'est lequel? |
| 429 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 430 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 431 | *MTR: | oui •976367_977576• |
| 432 | *ELV: | participe passé •977576_980099• |
| 433 | %m: | EEA EGR ETE |

Parfois, l'élève soulève le doigt alors que la maîtresse lui fait dos. Un comportement qui participe de l'hésitation de l'apprenant à vouloir se faire interroger.

| Exemple n° 45: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 97 | %gls: | après tout ce que vous avez dit c'est quoi alors? |
| 98 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 99 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Souvent le geste de l'élève consiste à montrer sa production à la maîtresse.

| Exemple n° 46: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 703 | *ELV: | madame madame madame! •1158452_1162283• |
| 704 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 705 | *MTR: | ay nee war se a boori! •1162283_1165190• |
| 706 | %gls: | je vous ai dit que c'est bien |
| 707 | *ELV: | madame madame! •1165190_1167713• |
| 708 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 709 | *ELV: | madame madame madame madame! •1167713_1177291• |
| 710 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 711 | *ELV: | madame madame! |
| 712 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 713 | *MTR: | a boori. •1177291_1181729• |
| 714 | %gls: | c'est bien |
| […] | | |

| | | |
|---|---|---|
| 765 | *ELV: | madame madame. •1289544_1295079• |
| 766 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Le geste, dans cette situation, est accompagné de la formule « madame ». Ce qui consiste à attirer l'attention de l'enseignante.

En 2ème année presque toute la classe montre ce qui est inscrit sur les ardoises. Or, en 4ème année, seuls les élèves ayant le plus confiance en eux osent exposer leurs productions.

| Exemple n° 47: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 1037 | *MTR: | oui lis ta phrase il faut lire ta phrase <ni jindo jer ir ma@s:son |
| 1038 | %gls: | élève ta voix pour qu'on |
| 1039 | %m: | MEI MGE MTR |
| 1040 | *MTR: | maa!@s:son •1768761_1778530• |
| 1041 | %gls: | entende |
| 1042 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 1043 | *MTR: | Aminata ne part pas à l'école donc voilà Bouchira ne part pas à |
| 1044 | %m: | MEA MGE MTR |
| 1045 | *MTR: | l'école Mamadou •1778530_1789851• |
| 1046 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 1047 | *: | @Fin •1789851_1837102• |

Il arrive que le geste co-verbal de l'élève corresponde à l'indexation d'un terme clé permettant de faire la distinction entre deux savoirs déclaratifs.

| Exemple n° 48: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 370 | *MTR: | ne voilà vous voyez! •667724_671363• |
| 371 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Ici, l'élève désigne du doigt « ne » qui sert à exprimer la négation. Ce qui lui permet de faire la différenciation entre la phrase affirmative et la phrase négative.

#### 7.2.1.2. Les enseignants

Une grande partie des gestes co-verbaux des enseignants est relative à l'indexation de mots ou de phrases prononcés par les élèves ou par l'enseignant lui-même.
En 4ème année, le maître lit les phrases en désignant du doigt chaque mot qu'il prononce.

| Exemple n° 49: **Mson-A4-gram-L2-171011** | | |
|---|---|---|
| 37 | *MTR: | le jour de la rentrée •181302_182779• |
| 38 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 39 | *MTR: | Amadou part pour l'école •182779_184920• |
| 40 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 41 | *MTR: | il ne sait pas comment sera •184920_188084• |
| 42 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 43 | *MTR: | cette année cette nouvelle année •188084_190821• |
| 44 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 45 | *MTR: | voilà les deux phrases vous voyez •190821_193024• |
| 46 | *MTR: | Amadou part pour l'école •193024_195209• |
| 47 | %m: | GEAM GGIM GTEM |

Il donne des initiatives aux élèves leur permettant de pouvoir bien identifier les différentes unités linguistiques qui sont énoncées les unes après les autres.
Les gestes du maître consistent souvent à discriminer des phrases. C'est le cas dans l'exemple ci-dessous où il met en parallèle la phrase déclarative et la phrase négative.

| Exemple n° 50: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 379 | *MTR: | qui n'est pas là je ne sais pas si vous remarquez les deux phrases •684156_687799• |
| 380 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 381 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 382 | *MTR: | il y a ne ici mais ici il n'y a pas ne •687799_690963• |
| 383 | %m: | MEA MGR MTE |
| 384 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 385 | *MTR: | alors ne qu'il y a là han@i et on trouve •690963_694396• |

Il désigne du doigt chacune des deux phrases tout en précisant la différence morphologique entre les deux car « ne » existe dans l'une mais ne se trouve pas dans l'autre.
Pour bien souligner la différence, le maître pointe la craie sur le « ne » qu'il encercle.

| Exemple n° 51: Mson-A4-gram-L2-171011 |
|---|
| 421 *MTR: donc c'est le ne dans cette phrase là qui donne la •726688_730943• |
| 422 %m: GEAM GGIM GTEM |
| 423 *MTR: négation de la phrase •730943_732837• |
| […] |
| 426 *MTR: elle n'est pas comme celle-là •735058_736535• |
| 427 %m: MEA MGR MTC |
| 428 %m: GEAM GGRM GTCM |

Il compare la phrase affirmative à la phrase négative en s'appuyant sur la morphosyntaxe des deux phrases.
En 2ème année, nous retrouvons les mêmes types de geste co-verbaux qu'en 4ème année. Dans l'exemple ci-dessous, la maîtresse montre du doigt, tout en lisant, la production écrite dont il est question. Le geste permet aux élèves de ne pas faire l'amalgame entre les productions inscrites au tableau.

| Exemple n° 52: Mson-A2-gram-l1-171011 |
|---|
| 244 *MTR: koy yooboo ra. •602720_605181• |
| 245 %gls: va au marché |
| 246 %m: GEAM GGRM GTEM |

La désignation du mot du doigt par la maîtresse est appuyée par la répétition du terme en question et l'usage d'un pronom démonstratif « wo » (cela).

| Exemple n° 53: Mson-A2-gram-l1-171011 |
|---|
| 348 *MTR: yooboo ra ra wo. •722399_725064• |
| 349 %gls: au marché ce au |
| 350 %m: GEAM GGIM GTEM |

Pour donner des initiatives aux élèves lorsqu'ils se trompent dans la lecture, la maîtresse désigne du doigt le mot à lire tout en prononçant l'interjection « han », une façon de les amener à revoir leur décryptage.

| Exemple n° 54: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 406 | *MTR: | han@i! •783474_785735• |
| 407 | %m: | GEAM GGIM GTEM |

Les initiatives de la maîtresse à travers les gestes co-verbaux consistent aussi à désigner du doigt la phrase à faire lire par les élèves.

| Exemple n° 55: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 467 | *MTR: | wa ye a ga! |
| 468 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 469 | *ELV: | Salma koy yoboo ra. |
| 470 | %gls: | Salma va au marché |
| 471 | %m: | MEA MGR MTR |
| 472 | *MTR: | wa ye a ga. •840843_845460• |
| 473 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| […] | | |
| 533 | *ELV: | Salma va. •901196_903997• |
| 534 | *MTR: | encore. •903997_906994• |
| 535 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 536 | *ELV: | Salma va. |
| 537 | *MTR: | encore. •906994_909236• |
| 538 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 539 | *ELV: | Salma va. |

La maîtresse use de gestes co-verbaux, dans certains cas, pour ordonner les élèves à exécuter des ordres.

| Exemple n° 56: Mson-A2-gram-l1-171011 | | |
|---|---|---|
| 910 | *MTR: | wa walha wey jiši wa haŋa jer yene! •1524787_1527617• |

| | | |
|---|---|---|
| 911 | %gls: | déposez les ardoises et écoutez moi |
| 912 | %m: | GEIM GGIM GTEM |

Parfois, les gestes co-verbaux du maître servent à expliquer des notions. Dans l'exemple qui suit, le maître pose ses doigts sur sa bouche dans le but d'inciter les élèves à percevoir le lien entre la déclaration et l'acte de parler.

| Exemple n° 57: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 112 | *MTR: | lorsque tu exprimes lorsque tu exprimes un •330095_333755• |
| 113 | *MTR: | quelque chose qui sort de ta bouche •333755_337158• |
| 114 | %m: | GEAM GGIM GTEM |
| 115 | *MTR: | en parlant tu es en train de faire une déclaration •337158_340367• |
| 116 | %m: | GEAM GGIM GTEM |

Souvent l'enseignant montre aux élèves la production d'un des leurs qui a parfaitement répondu à la question.

| Exemple n° 58: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 935 | *MTR: | walha wo ga@s:son •1527056_1533195• |
| 936 | %gls: | sur cette ardoise |
| 937 | %m: | GEAM GGIM GTRM |

Le maître expose, ici, l'ardoise d'un élève qui a construit une phrase correcte.
Dans le même temps, il montre aussi la production d'un élève qui n'a pas trouvé l'exercice.

| Exemple n° 59: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 991 | *MTR: | Ramatou ne part pas à la maison ce n'est pas ce n'est pas •1672055_1676596• |
| 992 | *MTR: | bien écrit il y a des incorrections là-dans han@i han@i Ramatou ne |
| 993 | *MTR: | part pas à la maison •1676596_1688183• |
| 994 | %m: | MEA MGE MTR |
| 995 | %m: | GEAM GGIM GTRM |

Lorsque l'élève prend la parole et qu'il a du mal à formuler sa pensée ou à trouver la bonne réponse, l'enseignant l'incite à persévérer, par exemple en lui répondant par un geste.

| Exemple n° 60: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 651 | *ELV: | liant •1378902_1386026• |
| 652 | %m: | EEA EGR ETE |
| 653 | %m: | GEAM GGIM GTRM |

La maîtresse fait mouvoir l'index pour dire « non », ce qui donne la latitude à l'élève à proposer autre chose.

Souvent, la maîtresse de 5ème année désigne du doigt les élèves pour les interroger.

| Exemple n° 61: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 171 | *ELV: | le verbe est un mot qui change •500269_504307• |
| 172 | %m: | GEIM GGIM GTEM |

Les élèves désignés sont généralement ceux qui sont assis au fond de la classe ou ceux qui donnent l'air de ne pas suivre le cours.

Parfois, les gestes de la maîtresse consistent à expliquer une situation difficile à verbaliser.

| Exemple n° 62: Mson-A5-gram-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 105 | *MTR: | nee grandir •341011_348379• |
| 106 | %gls: | vous avez dit grandir |
| 107 | %m: | MEA MGI MTR |
| 108 | %m: | GEAM GGRM GTEM |
| […] | | |
| 124 | *MTR: | way kul macin yan no sohon? c'est des quoi? •370762_373054• |
| 125 | %gls: | tout ça c'est quoi? |
| 126 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 127 | %m: | GEQM GGEM GTRM |

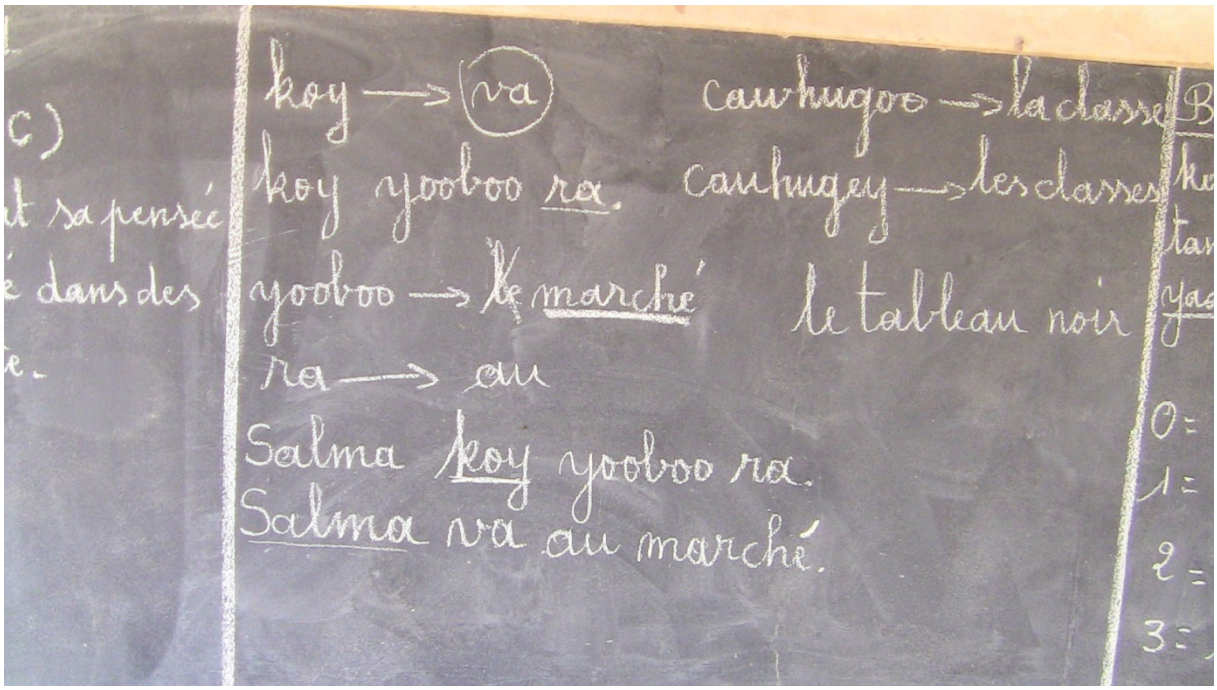
Dans un premier temps, la maîtresse ouvre ses deux mains puis les referme en les tournant comme autour d'un ballon, un geste qui traduit l'idée d'un tout, d'un ensemble ou d'un

regroupement. Dans un second temps, elle ouvre ses mains en les écartant brusquement, un geste qui consiste à demander « de quoi il s'agit ».

A partir de ces deux gestes, elle amène les élèves à comprendre que les exemples de verbes donnés sont un moyen de pouvoir conceptualiser la notion de verbe.

### 7.2.2. Les productions écrites

L'analyse comparative de la structure canonique de la phrase simple en songhay et en français, à travers les écritures inscrites au tableau que nous apercevons sur cette photographie du tableau de la classe de 2ème année, montre une différence entre les deux systèmes linguistiques.




**Photographie N°1** : Leçon de grammaire 2ème année, tableau en face des élèves

La différence fondamentale est que dans la structure de la L1, les morphèmes de détermination suivent le nom qu'ils déterminent tandis qu'en français, ils le précèdent. La structure en français est la suivante: Salma va au marché = sujet + verbe + complément (déterminant + nom). En songhay, on retrouve la même structure à la différence que le déterminant du nom change de position. Nous avons : Salma koy yooboo ra = sujet + verbe + complément (nom + déterminant).

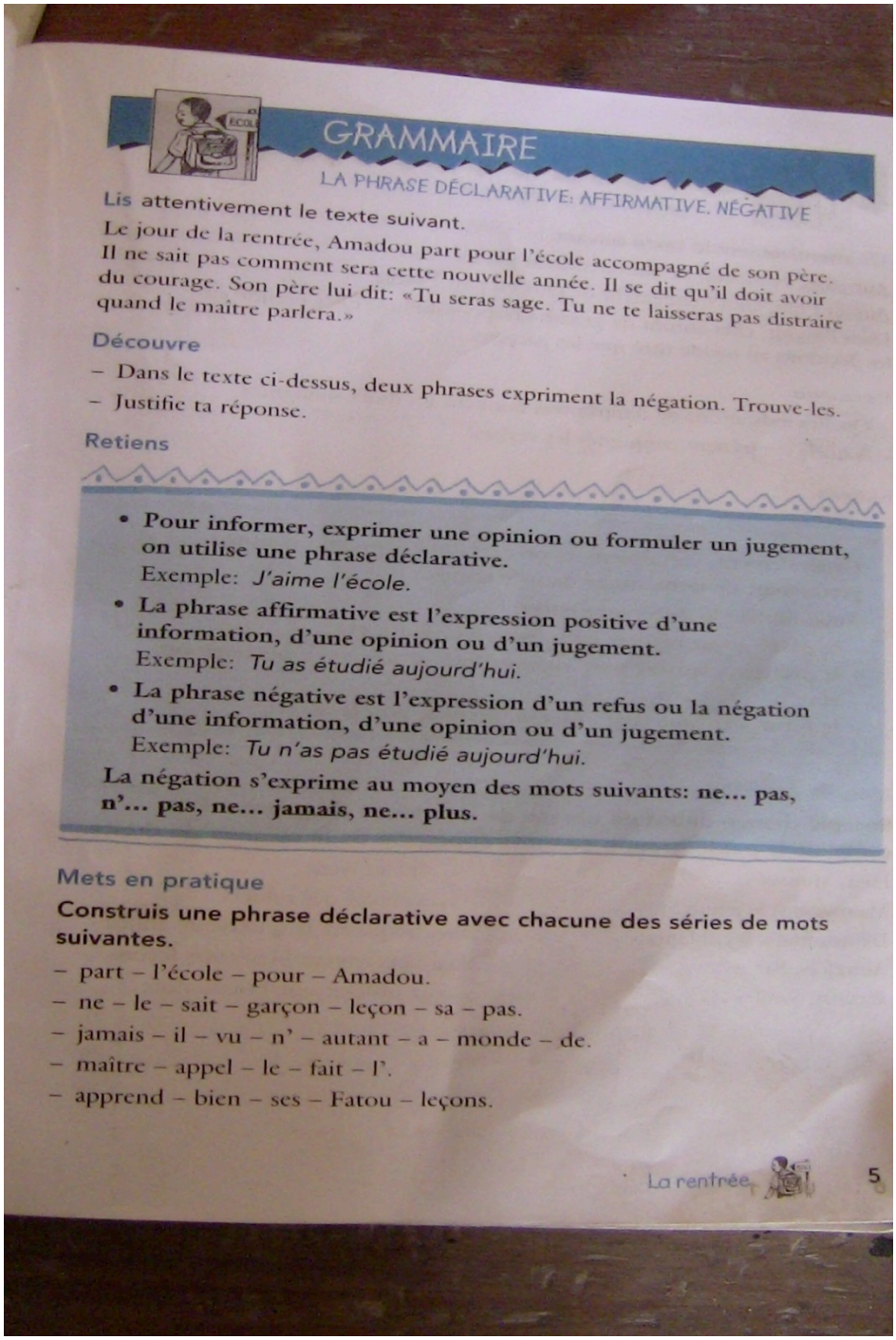
Une autre différence qu'on aperçoit à travers cette image en plus de la position des déterminants selon les langues, c'est que les articles du français ne sont pas collés aux noms,

or en songhay, les articles et les noms forment un seul mot. Ainsi, nous avons :cawhugoo = la classe, cawhugey = les classes

Nous pouvons également noter une autre différenciation concernant la phrase verbale dans les deux langues.

En songhay comme en français, une phrase est dite verbale lorsqu'elle contient au moins un verbe. Un seul verbe peut être aussi considéré comme une phrase verbale. Mais à la différence du français, en songhay le verbe ne se conjugue pas.

La page du manuel dont s'est servi le maître de 4ème année pour la leçon de grammaire n'est pas en parfaite conformité avec le contenu du cours tel qu'il est indiqué dans l'unité 8 du domaine Langue et communication (LC) relevant du niveau 2 du curriculum.



GRAMMAIRE

LA PHRASE DÉCLARATIVE: AFFIRMATIVE. NÉGATIVE

Lis attentivement le texte suivant.

Le jour de la rentrée, Amadou part pour l'école accompagné de son père. Il ne sait pas comment sera cette nouvelle année. Il se dit qu'il doit avoir du courage. Son père lui dit: «Tu seras sage. Tu ne te laisseras pas distraire quand le maître parlera.»

Découvre

- Dans le texte ci-dessus, deux phrases expriment la négation. Trouve-les.
- Justifie ta réponse.

Retiens

- **Pour informer, exprimer une opinion ou formuler un jugement, on utilise une phrase déclarative.**
  Exemple: *J'aime l'école.*
- **La phrase affirmative est l'expression positive d'une information, d'une opinion ou d'un jugement.**
  Exemple: *Tu as étudié aujourd'hui.*
- **La phrase négative est l'expression d'un refus ou la négation d'une information, d'une opinion ou d'un jugement.**
  Exemple: *Tu n'as pas étudié aujourd'hui.*

**La négation s'exprime au moyen des mots suivants: ne... pas, n'... pas, ne... jamais, ne... plus.**

Mets en pratique

**Construis une phrase déclarative avec chacune des séries de mots suivantes.**

- part – l'école – pour – Amadou.
- ne – le – sait – garçon – leçon – sa – pas.
- jamais – il – vu – n' – autant – a – monde – de.
- maître – appel – le – fait – l'.
- apprend – bien – ses – Fatou – leçons.

La rentrée 5

**Photographie N° 2** : Manuel 4ème année, leçon de grammaire

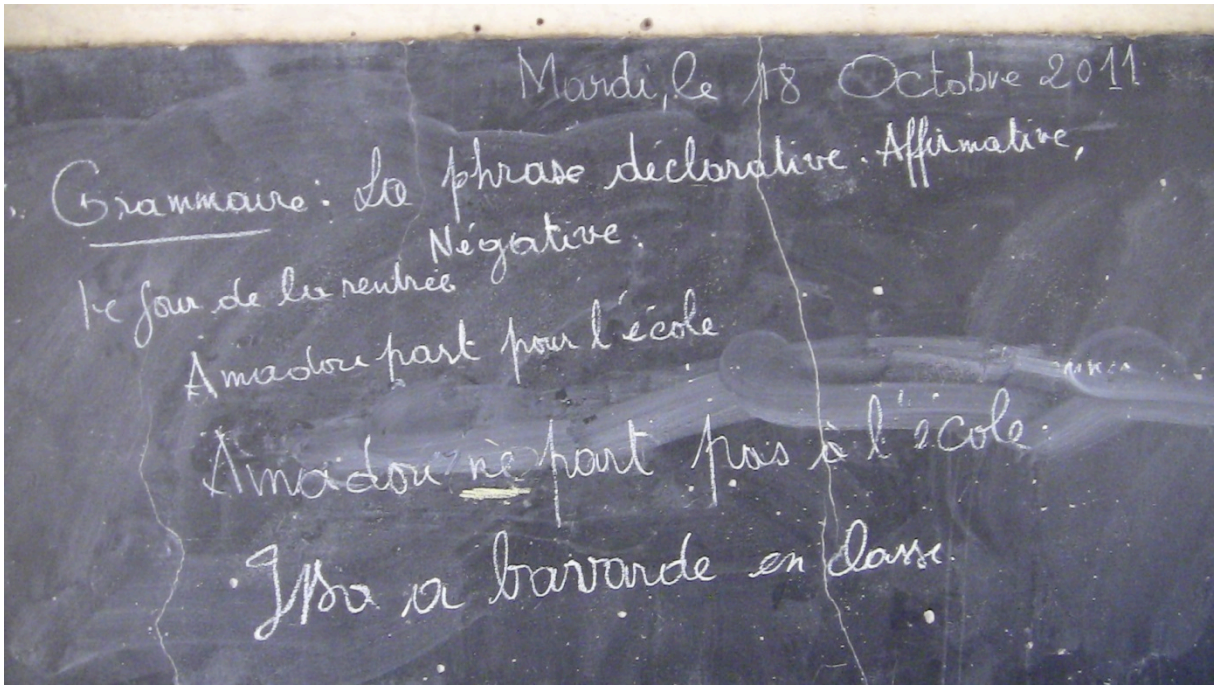
Dans le contenu préconisé par l'approche curriculaire, il est question de définir la phrase, la phrase déclarative, puis d'initier les élèves à l'emploi de mots et expression qui servent à dire le contraire et à la construction de phrases négatives (curriculum, niveau 2 : 50). Comme on peut l'observer sur la photographie de la page du manuel, l'accent est surtout mis sur l'opposition entre la phrase affirmative et la phrase négative.

En outre, le maître n'a pas suffisamment exploité le manuel puisque ses définitions de la phrase déclarative et de la phrase négative, tout au long du cours, ne concordent pas avec celle du livre de langue et communication. Il définit la phrase déclarative par « lorsque tu déclares quelque chose […], ce (la parole) qui est sorti de ta bouche » et la phrase négative par « à tout moment, tu vas trouver ça (ne) ».

| Exemple n° 63: Mson-A4-gram-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 544 | *MTR: | la phrase déclarative c'est lorsque tu déclares quelque chose •860002_863919• |
| 545 | %m: | MEA MGR MTE |
| 546 | *MTR: | haya kan n'na fattandi@s:son •863919_866636• |
| 547 | %gls: | ce qui est sorti |
| 548 | *MTR: | ni mɲo ra@s:son c'est ce qu'on appelle la phrase déclarative •866636_869204• |
| 549 | %gls: | de ta bouche |
| 550 | %m: | MEA MGR MTE |
| 551 | *MTR: | mais la phrase négative wati kul@s:son •869204_872733• |
| 552 | %gls: | à tout moment |
| 553 | *MTR: | wati kul nimma ka ka wo gar@s:son •872733_875200• |
| 554 | %gls: | à tout moment tu vas trouver ça |
| 555 | *MTR: | lorque tu fais une phrase négative wati kul nimma ka ka wo@s:son |
| 556 | %gls: | à tout moment tu vas trouver ça |
| 557 | *MTR: | gar@s:son •875200_878971• |
| 558 | *MTR: | bien donc dans dans •878971_881948• |
| 559 | %m: | EEA EGR ETE |

Or, dans le manuel, la phrase déclarative renvoie à l'expression d'une opinion et à la formulation d'un jugement, et la phrase négative à celle d'un refus.

Pour distinguer la phrase déclarative de la phrase négative, le maître s'est appuyé seulement sur la présence de « ne » qui apparaît dans la négation.

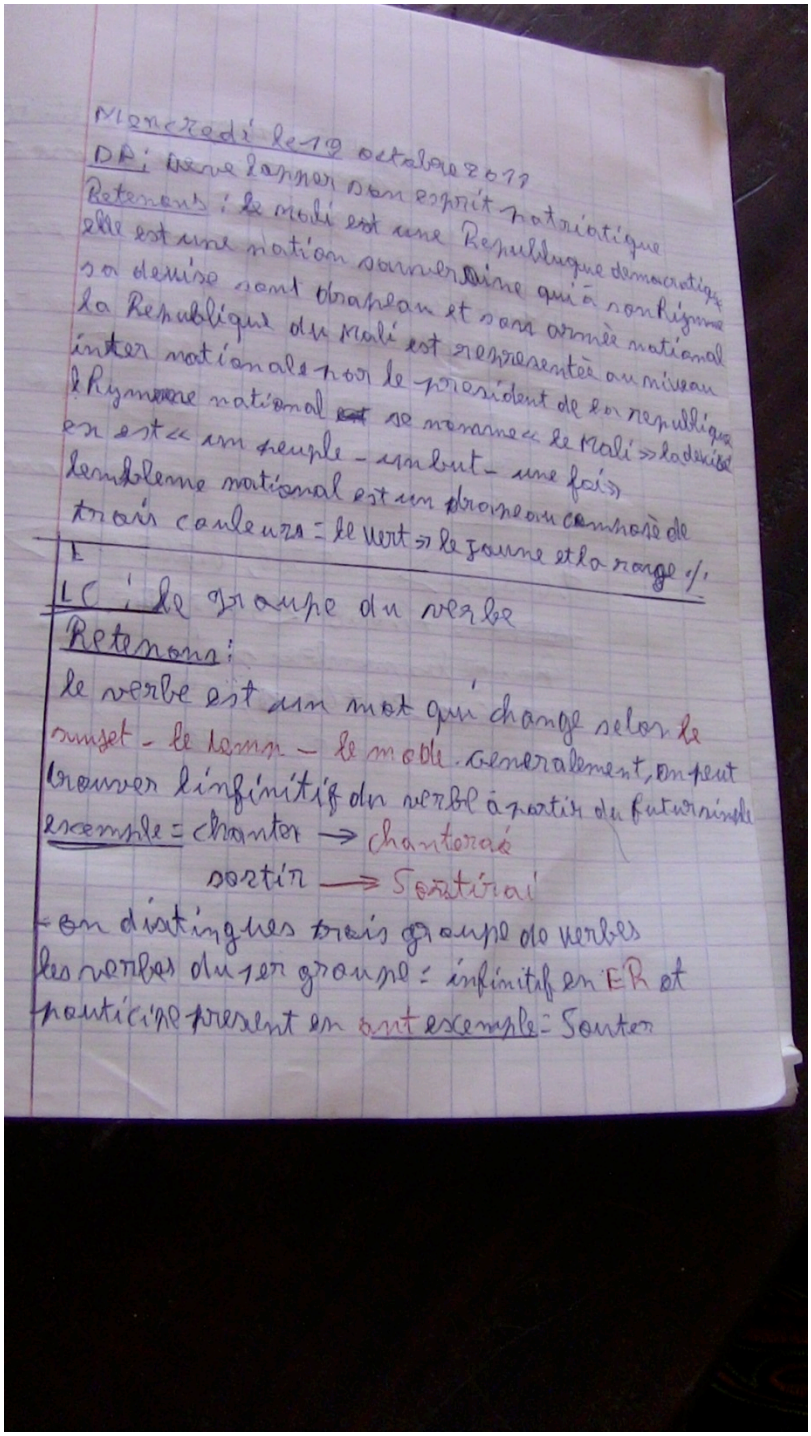



**Photographie N°3 :** Leçon de grammaire 4ème année inscription au tableau

Comme on l'aperçoit sur la photographie ci-dessus, il a tenu à souligner l'adverbe « ne » en occultant l'existence de « pas » qui est généralement en corrélation avec « ne » dans la phrase négative. Il n'a pas fait cas aussi des autres mots et expressions pouvant exprimer la négation tels que « ne …jamais, ne …plus, ne…guère, etc. »

Les élèves n'ayant pas toutes les informations nécessaires relatives à la phrase négative ne pourront certainement pas traiter l'exercice indiqué en dessous sur la page du manuel.

En 5ème année, la production de l'élève que nous avons photographiée est le résumé de la leçon de grammaire. Les titres sont soulignés et les mots clés sont écrits en rouge pour que les élèves puissent bien les identifier lors des révisions. La leçon est synthétisée en quelques phrases, ce qui facilite la rétention chez l'élève. Le résumé est écrit au tableau par la maîtresse, puis il est reproduit dans les cahiers par les élèves. Même si ceux-ci regardent le tableau en écrivant, on s'aperçoit qu'il y a quelques fautes dans leurs productions écrites. Il est important que l'enseignant lise ce qu'ils écrivent pour leur éviter d'apprendre les leçons avec les fautes.


Mercredi le 19 octobre 2017
DP : Cultiver l'amour son esprit patriotique
Retenons : le Mali est une République démocratique
elle est une nation souveraine qui a son Hymne
sa devise sont drapeau et son armée national
la République du Mali est représentée au niveau
inter nationale par le président de la république
l'Hymne national se nomme « le Mali » la devise
est « un peuple - un but - une foi »
l'emblème national est un drapeau composé de
trois couleurs : le vert, le jaune et le rouge ./.
LC : le groupe du verbe
Retenons :
le verbe est un mot qui change selon le
sujet - le temps - le mode. Generalement, on peut
trouver l'infinitif du verbe à partir du futur simple
exemple : chanter → chantera
sortir → Sortira
- on distingues trois groupe de verbes
les verbes du 1er groupe : infinitif en ER et
participe présent en ant exemple : Sauter

**Photographie N° 4 :** 5ème année, Grammaire, production écrite d'un élève, résumé de la leçon

## CHAPITRE VIII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE LECTURE

### 8.1. Les indices verbaux

L'intégralité des traces de comportements épilinguistiques et des traces d'activités métalinguistiques observées dans les séquences de lecture à la fois chez les élèves que chez les enseignants, est représentée par le tableau qui suit :

**Tableau N°45 :** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique Séquences de lecture

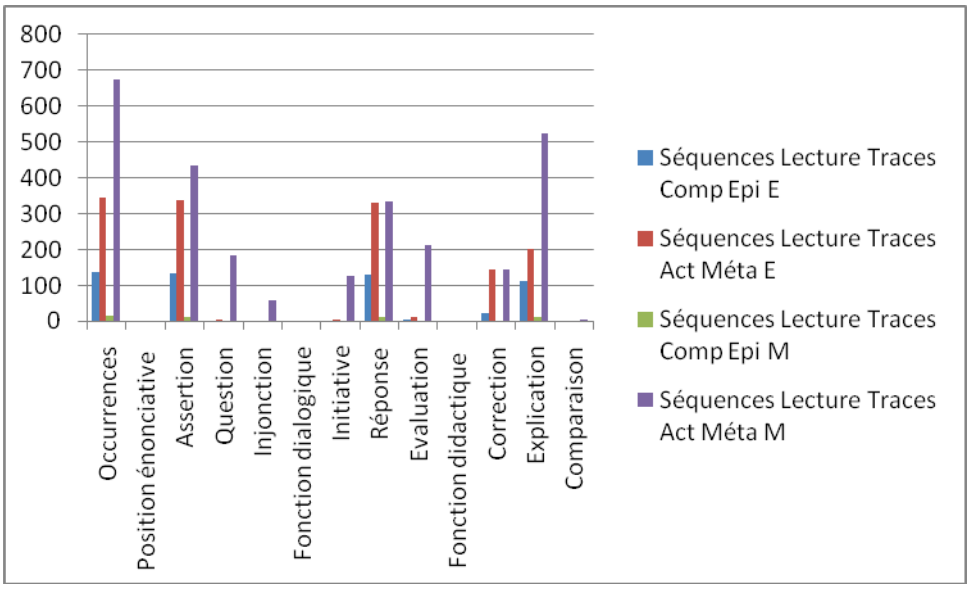
| Séquences Lecture | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 137 | 346 | 14 | 674 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 133 | MEA = 339 | EEA = 13 | MEA = 433 |
| Question | EEQ = 2 | MEQ = 6 | EEQ = 1 | MEQ = 184 |
| Injonction | EEI = 2 | MEI = 1 | EEI = 0 | MEI = 57 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 1 | MGI = 3 | EGI = 0 | MGI = 127 |
| Réponse | EGR = 130 | MGR = 332 | EGR = 13 | MGR = 335 |
| Evaluation | EGE = 6 | MGE = 11 | EGE = 1 | MGE = 212 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 24 | MTR = 144 | ETR = 1 | MTR = 144 |
| Explication | ETE = 113 | MTE = 202 | ETE = 13 | MTE = 525 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 5 |

Nous avons recensé, dans les séquences de lecture, 137 occurrences de traces de comportements épilinguistiques. Celles-ci relèvent majoritairement de l'assertion (113), de la réponse (130) et de l'explication (113) respectivement suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique. Même constat chez les enseignants, 13 de leurs 14 traces de comportements épilinguistiques suivent le même schéma : assertion, réponse et explication.

Les occurrences de traces d'activités métalinguistiques sont plus nombreuses que celles des traces de comportements épilinguistiques. Nous en avons enregistré 346 chez les élèves et 674 chez les enseignants. Elles sont ordinairement des assertions (339 chez les élèves, 433 chez les enseignants), des réponses (332 chez les élèves et 335 chez les enseignants) et des explications (202 chez les élèves et 525 chez les enseignants).

Le diagramme suivant montre comment les traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques se répartissent entre les élèves et les enseignants en fonction du contexte (position énonciative, fonction dialogique et fonction didactique).

**Graphique N°** 27: Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de Lecture




### 8.1.1. Les traces épilinguistiques

#### 8.1.1.1. Les élèves

**Les comportements épiphonologiques**

Les comportements épiphonologiques placent l'élève dans ce que Gombert qualifie de phase « logographique » où, selon lui, *« le tout débutant développe des stratégies pour deviner les mots oraux correspondant aux configurations visuelles qu'il perçoit mais qu'il ne sait pas encore lire »* (Gombert, 2000). Dans la séquence de lecture de 2ème année, certaines conduites des élèves relèvent de l'épiphonologie.

| Exemple n° 64: Mson-A2-lec-L1-171011 |
|---|

| | | |
|---|---|---|
| 269 | *ELV: | w •312696_315673• |
| 270 | %m: | EEA EGR ETR |
| 271 | *ELV: | w woy kul. w •315673_318648• |
| 272 | %m: | MEA MGR MTR |
| 273 | *ELV: | w woy kul ɲ ɲaa may •318648_322981• |
| 274 | %m: | MEA MGR MTR |
| 275 | *ELV: | ɲ ɲaa may |
| 276 | %m: | EEA EGR ETR |
| 277 | *MTR: | ŋ ŋaa kaŋ. •322981_325841• |
| 278 | %m: | MEA MGR MTR |
| 279 | *ELV: | ŋ ŋaa kaŋ. ŋ ŋaa kaŋ. •325841_329067• |
| 280 | %m: | MEA MGR MTR |

Cet exemple traduit deux traces de comportements épihonologiques de l'élève. Dans le premier cas, l'élève hésite après la lecture de la lettre « w », il éprouve des difficultés à lire la suite des inscriptions faites au tableau. Dans le second cas, il lit « ɲ ɲaa may » au lieu de « ŋ ŋaa kaŋ » car il a déjà mémorisé ce groupe de syllabes qu'il devait lire en seconde position. Surtout « ɲaa » (mère) et « may » (qui) sont tous des lexèmes dont il connaît sans doute les sens.

Nous retrouvons des comportements épiphonologiques dans des activités de l'élève nécessitant une mise en correspondance de l'écrit avec l'oral.

| Exemple n° 65: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 1083 | *ELV: | lokkol. |
| 1084 | %gls: | l'école |
| 1085 | %m: | MEA MGR MTR |
| 1086 | *MTR: | k marje bara ara? |
| 1087 | %gls: | il y a combien de k dans ce mot |
| 1088 | %m: | MEQ MGR MTR |
| 1089 | *ELV: | k hinza! •1926106_1937420• |
| 1090 | %gls: | trois k |
| 1091 | %m: | EEA EGR ETR |
| 1092 | *MTR: | nti k hinza no. k hinka. k hinka. madame agay. madame agay. |

| |
|---|
| •1937420_1945191• |
| 1093 %gls: ce n’est pas trois deux k deux k moi madame moi madame |
| 1094 %m: MEA MGR MTR |

Pour pouvoir bien répondre à cette sollicitation de la maîtresse, l’élève devait avoir une connaissance de l’alphabet et une maîtrise consciente de l’unité phonémique. Son comportement épiphonologique est dû au fait qu’il ne contrôle pas consciemment la correspondance graphophonémique.

**Les comportements épisyntaxiques**

Les comportements épisyntaxiques sont, selon Gombert, *« les corrections liées à une connaissance tacite de la langue et non à une maîtrise consciente des règles grammaticales. »* (Gombert, 2000).

Dans l’exemple ci-dessous, l’élève ne parvient pas à respecter les règles d’accord notamment l’accord de l’article indéfini avec le nom. Sa faute a forcément une explication.

| Exemple n° 66: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 882 *ELV: Jaouja est un habile basket •1274907_1280314• |
| 883 %m: EEA EGR ETE |
| 884 *MTR: Jaouja est une habile basketteuse •1280314_1284471• |
| 885 %m: MEA MGR MTE |
| 886 *MTR: très bien puisque tu as parlé de Jaouja écoute tu as parlé de Jaouja •1284471_1291287• |
| 887 *MTR: ce n'est pas un garçon c'est une fille •1291287_1295268• |
| 888 %m: MEA MGI MTE |
| 889 *MTR: donc Jaouja est une habile basketteuse •1295268_1299761• |

L’article du français est un mot à part entière qui précède le nom. Il s’accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. En songhay, par contre, l’article est suffixé au nom. D’ailleurs, il n’y a pas de marque de l’indéfini singulier en songhay. La conjugaison en L2 pose aussi des difficultés aux élèves.

| Exemple n° 67: Mson-A5-prodor-L2-191011 |
|---|

| | | |
|---|---|---|
| 681 | *ELV: | nous nous organise pour aller à Bamako |
| 682 | %m: | EEA EGR ETE |
| 683 | *MTR: | nous nous organisons •1099586_1104055• |
| 684 | *MTR: | pour aller à Bamako moi madame moi madame •1104055_1107791• |
| 685 | %m: | MEA MGR MTE |

Alors qu'en songhay, il n'y a pas de conjugaison, en français le verbe se conjugue en changeant de forme selon le mode, le temps et la personne.

Souvent l'élève confond les mots qui sont graphiquement proches. C'est le cas dans l'exemple suivant où il utilise le verbe « indiquer » à la place de « éduquer ».

| Exemple n° 68: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 904 | *ELV: | le maître indique les élèves •1602639_1605555• |
| 905 | %m: | EEA EGR ETE |

Dans l'exemple qui suit, la phrase de l'élève donné en exemple est également erronée.

| Exemple n° 69: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 282 | *ELV: | la maison du maître est trajet •508312_512503• |
| 283 | *ELV: | de 50 kilomètres •512503_515001• |
| 284 | *ELV: | de l'école •515001_516379• |
| 285 | %m: | EEA EGR ETE |
| 286 | *MTR: | la maison de? •516379_519174• |
| 287 | %m: | MEA MGI MTE |
| 288 | *ELV: | la maison du maître est •519174_522442• |
| 289 | *ELV: | est trajet de |
| 290 | %m: | EEA EGR ETE |
| 291 | *MTR: | le trajet •522442_524540• |
| 292 | *MTR: | qui est entre •524540_526069• |
| 293 | *MTR: | la maison du •526069_527319• |
| 294 | *MTR: | du maître et l'école est de 50 •527319_530198• |
| 295 | *MTR: | kilomètres •530198_532043• |
| 296 | %m: | MEA MGR MTE |

L'élève a, sans doute, compris le sens du mot trajet, mais il ne connaît certainement pas sa catégorie grammaticale. Il a donc du mal à situer la place de ce mot à l'intérieur de la phrase.
La maîtresse a reformulé la phrase pour la rendre correcte. Il serait judicieux que les enseignants s'interrogent sur le pourquoi des erreurs que commettent les élèves. Les réponses erronées des écoliers ont des significations qu'il est bon d'éplucher. L'erreur ne doit pas être considérée comme un manque mais comme le fruit d'une production. La décortication de la logique de l'erreur est un moyen efficace permettent à l'enseignant d'améliorer les apprentissages des élèves.

**Les comportements épisémantiques ou épilexicaux**

Les comportements épisémantiques se retrouvent dans les productions orales des élèves aussi bien en L1 qu'en L2. En L1, ils se manifestent lorsque l'élève emploie généralement un mot métalinguistique. Dans l'exemple ci-dessous, le métaterme « kalima » (mot) crée la confusion chez l'élève. Celui-ci confond les mots « kalima » (mot) et « kaliimaŋaa» (phrase).

| Exemple n° 70: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 330 *MTR: la phrase qu'est-ce qu'on a dit sur la phrase tu as oublié han@i •479165_483612• |
| 331 %m: MEQ MGE MTE |
| 332 *ELV: n'ga tii kaliima kan ga sintin n'da@s:son |
| 333 %gls: c'est un mot qui commence avec |
| 334 %m: EEA EGR ETE |

Même si les élèves parlent couramment la L1, ils n'utilisent pas les métatermes de cette langue dans leur langage ordinaire. Ils apprennent la plupart des mots métalinguistiques du songhay à l'école. Le métalangage en L1 est pour eux similaire à une langue étrangère. Ils commettent très souvent des erreurs dans l'usage de ces mots, or il est nécessaire qu'ils prennent conscience du besoin de connaître ces termes. Dans la mesure où l'enseignant se sert des mots métalinguistiques dans ses animations pédagogiques, leur maîtrise par les élèves améliorerait chez eux les apprentissages.
Dans les explications des mots, les élèves proposent généralement des termes proches du mot à expliquer. Pour l'équivalent du mot « trajet » par exemple, voici ce qu'ils fournissent :

| Exemple n° 71: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 99 | *ELV: | depart |
| 100 | %m: | EEA EGR ETE |
| 101 | *MTR: | non •201753_207821• |
| […] | | |
| 123 | *ELV: | diray •227114_230023• |
| 124 | %gls: | marche |
| 125 | %m: | EEA EGR ETE |
| […] | | |
| 130 | *ELV: | loin •230023_235489• |
| 131 | %m: | EEA EGR ETE |
| […] | | |
| 142 | *ELV: | longueur |
| 143 | %m: | EEA EGR ETE |

On perçoit parmi leurs propositions, les idées de « mouvement » et de « distance ». Ce qui prouve qu'ils ont une connaissance implicite du mot. Pour les mots « organiser » et « indiquer », les élèves ont apporté des explications qui se ramènent à une logique indiquant leur processus intellectuel.

| Exemple n° 72: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 429 | *MTR: | organier tii macin@s:son ? moi moi madame •808640_814012• |
| 430 | %gls: | que veut dire organiser |
| 431 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 432 | *ELV: | borey ma cere marga |
| 433 | %gls: | que les gens se réunissent |
| 434 | %m: | EEA EGR ETE |

| Exemple n° 73: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 836 | *ELV: | waa kanda |
| 837 | %gls: | l'éduquer |
| 838 | %m: | EEA EGR ETE |

Pour eux, « organiser » est synonyme de « se réunir ». Ils ont traduit « indiquer » en L1 par « waa kanda » qui signifie « éduquer ». Généralement, l'organisation d'un événement est précédée de réunion, ce qui a probablement inspiré les élèves. Et puis, les mots « indiquer » et « éduquer » sont très proches graphiquement. Les apprenants connaissant le sens d' «éduquer » se sont empressés de le donner.

Les équivalents donnés par les élèves sont des outils pédagogiques fructueux dont l'enseignante doit se servir pour les amener à prendre conscience de l'écart qu'il y a entre leurs propositions et le sens réel des vocables « trajet », « organiser » et « indiquer ». Ce qui doit conduire la maîtresse à procéder à une analyse du mécanisme qui est à l'origine du comportement épilinguistique de l'apprenant.

#### 8.1.1.2. Les enseignants

Les comportements épilinguistiques des maîtres dans les séquences de lecture sont liés à l'impréparation des cours. Parfois, le maître éprouve des difficultés à trouver le mot approprié.

| Exemple n° 74: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 1019 *MTR: n'ga haywana n'da i na tee@s:son •1504520_1511311• |
| 1020 %gls: on le fait avec son truc |
| 1021 %m: EEA EGR ETE |

« Haywana , qui signifie « chose, truc, élément, etc. », est un terme de dépannage. Le maître s'en sert parce qu'il n'arrive pas à trouver le mot « kuuru » (peau) qui est le terme précis qui aurait pu être employé dans la phrase.

Le manque de préparation du cours suscite chez le maître une certaine improvisation. Du coup, les explications qu'il donne de certains mots sont parfois erronées.

| Exemple n° 75: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 775 *MTR: habile c'est la bravoure •1090017_1095785• |
| 776 %m: EEA EGR ETE |
| 777 *MTR: c'est à dire que quand on dit que quelqu'un est habile •1095785_1098999• |
| 778 *MTR: c'est quelqu'un qui tout temps est prêt à faire son travail très |
| 779 *MTR: bien •1098999_1105329• |

780 %m: MEA MGR MTE
781 *MTR: donc il a de la bravoure il est toujours prêt •1105329_1108484•
782 %m: EEA EGR ETE
[…]
790 *MTR: sanda n'ga goyo ra a ga n'ga goyo tee n'da fondo henna@s:son •1117006_1123710•
791 %gls: c'est à dire qu'il fait bien son travail
792 %m: MEA MGR MTE
793 *MTR: wati kul n'ga a gar kan@s:son il est toujours prêt à faire son
794 %gls: à chaque fois tu trouves que
795 *MTR: travail •1123710_1127852•
796 *MTR: donc a ga karga a mana tee fuyyanta@s:son •1127852_1131216•
797 %gls: donc il est dévoué il n'est pas paresseux
798 %m: EEA EGR ETE
[…]
800 *MTR: waati kul a goo a goo soolu soolu sooluyan ra@s:son donc c'est ça •1134762_1140410•
801 %gls: il est tout le temps prêt à accomplir son devoir
802 %m: EEA EGR ETE

Le terme « habile » qui se réfère à l'adresse manuelle, au savoir-faire et à la compétence est différent de celui de « bravoure » qui signifie le courage ou la vaillance. Il fait la confusion entre « bravoure » et « courage » qui ont des sens proches mais n'ont pas les mêmes usages. Même si ce rapprochement entre les deux mots peut aussi être dû à une assez bonne connaissance du maître en français, celui-ci n'a pas montré aux élèves la nuance qu'il y a entre les deux termes.

La proscription de l'erreur du maître dans l'explication des mots est essentielle car l'enfant peut finir par mémoriser cette erreur.

### 8.1.2. Les traces métalinguistiques

#### 8.1.2.1. Les élèves

**L'apprentissage de la lecture**

L'activité de lecture nécessite une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral comme la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique. Dans la séquence de grammaire de la classe de 2ème année, plusieurs activités, notamment l'activité de correspondance graphème-phonème, permettent aux élèves de s'initier à la lecture.

| Exemple n° 76: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 235 | *ELV: | f fo fur. f fo fur. •275166_278480• |
| 236 | %m: | MEA MGR MTR |
| 237 | *ELV: | s sii se. •278480_281147• |
| 238 | %m: | MEA MGR MTR |
| 239 | *ELV: | s sii se. s sii se •281147_283592• |
| 240 | %m: | MEA MGR MTR |
| 241 | *ELV: | i žii nda. i žii nda. •283592_286513• |
| 242 | %m: | MEA MGR MTR |
| 243 | *ELV: | w wa woo. •286513_289148• |
| 244 | %m: | MEA MGR MTR |

Dans l'exemple ci-dessus, c'est un élève interrogé au tableau par la maîtresse qui lit en pointant un bâton sur les lettres, syllabes et mots inscrits sur un tableau à chevalet, puis ses compères reprennent après lui ce qu'il prononce. S'il se trompe dans la lecture, ses condisciples le corrigent systématiquement. Ici aux lignes 237, 238 et 239, en lisant deux fois « s sii se » au lieu de passer à « i žii nda », les autres élèves l'ont corrigé en prononçant « i žii nda » et non « s sii se ».

Si les élèves ne parviennent pas à s'apercevoir qu'il y a une erreur dans la lecture, dans ce cas, c'est la maîtresse qui intervient comme c'est le cas dans l'exemple qui suit :

| Exemple n° 77: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 290 | %m: | MEA MGR MTR |
| 291 | *ELV: | g ga say. se sii see. •354422_360327• |
| 292 | %m: | MEA MGR MTR |
| 293 | *ELV: | se sii see |
| 294 | %m: | MEA MGR MTR |

| | | |
|---|---|---|
| 295 | *MTR: | ž žee žab. •360327_365524• |
| 296 | %m: | MEA MGR MTR |
| 297 | *ELV: | ž žee žab. p pat ben. p pat ben. •365524_372426• |
| 298 | %m: | MEA MGR MTR |

Cette intervention de la maîtresse permet à l'élève de ne pas persister dans l'erreur.

Les difficultés des élèves dans la lecture sont parfois liées à leur incapacité à discriminer les lettres en miroirs. Certaines corrections de la maîtresse participent à faire en sorte que les apprenants ne fassent pas la confusion entre des lettres qui sont graphiquement proches.

Dans l'exemple qui suit l'élève qui lit au tableau et les autres qui répètent après lui confondent «ɲ » et « ŋ ».

Exemple n° 78: Mson-A2-lec-L1-171011

| | | |
|---|---|---|
| 275 | *ELV: | ɲ ɲaa may |
| 276 | %m: | EEA EGR ETR |
| 277 | *MTR: | ŋ ŋaa kaŋ. •322981_325841• |
| 278 | %m: | MEA MGR MTR |
| 279 | *ELV: | ŋ ŋaa kaŋ. ŋ ŋaa kaŋ. •325841_329067• |
| 280 | %m: | MEA MGR MTR |
| 281 | *ELV: | ɲ ɲaa may. •329067_333730• |
| 282 | %m: | MEA MGR MTR |
| 283 | *ELV: | ɲ ɲaa may. ŋ woo tee. •333730_340889• |
| 284 | %m: | MEA MGR MTR |

La confusion de [kaŋ] et [may] qui suivent les syllabes [ŋaa] et [ɲaa], s'explique par le fait que certainement les élèves n'arrivent pas à distinguer les graphèmes |ŋ| et |ɲ|. En brisant la symétrie par sa correction, la maîtresse les amène à comprendre que les lettres en miroir sont distinctes et qu'elles se prononcent différemment.

L'activité de correspondance grapho-phonémique est un aspect important dans l'apprentissage de la lecture. Elle confère aux élèves des capacités leur permettant de lire des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant.

De plus, avec l'inscription au tableau de mots monosyllabiques familiers lus à haute voix, les élèves développent une procédure de reconnaissance et d'accès direct au mot suivant leur représentation visuelle en mémoire.

En 4ème année, la leçon de lecture est le lieu de mettre en application un certain nombre de savoirs déclaratifs appris en grammaire. Dans l'exemple ci-dessous, il est question de définir la phrase.

| Exemple n° 79: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 363 *ELV: kaliimaŋaa harfu beroo n'da a ga sintin a ga koy ben n'da@s:son |
| 364 %gls: la phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un |
| 365 *ELV: tombi@s:son |
| 366 %m: MEA MGR MTE |
| 367 %gls: point |
| […] |
| 387 *MTR: quand on reproduit ça en français c'est quoi la phrase puisque •562697_567352• |
| 388 %m: MEA MGR MTC |
| 389 *MTR: ir na har koyra senni ra@s:son oui elle commence •567352_571540• |
| 390 %gls: on l'a dit en songhay |
| 391 %m: MEA MGR MTC |
| 392 *ELV: elle commence par une lettre majuscule et se termine par un point •571540_577046• |
| 393 %m: MEA MGR MTE |

Ce flash-back est dû au fait que dans la lecture, les élèves ne respectent pas la ponctuation. Leurs savoirs déclaratifs sur les signes de ponctuation ne se sont pas transformés en savoirs procéduraux. Ce qui donne l'impression à l'enseignant que les élèves ne comprennent pas les cours de grammaire.

| Exemple n° 80: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 411 *MTR: donc ça c'est toujours à titre de rappel c'est pour rappeler •600322_605203• |
| 412 *MTR: ces choses parce que lorsque vous lisez on a l'impression que vous ne |
| 413 *MTR: respectez pas les points •605203_611773• |
| 414 %m: MEA MGR MTE |
| 415 *MTR: encore moins les virgules alors les points et les virgules ce n'est |
| 416 *MTR: pas pour rien qu'ils sont dans le texte •611773_616930• |

| | | |
|---|---|---|
| 417 | %m: | MEA MGR MTE |

La recherche d'objectifs liés au développement de savoirs procéduraux veut que l'élève soit régulièrement mis dans un contexte de réalisation de tâches comme la lecture. A partir de l'action accomplie par l'apprenant lui-même, le maître pourra apprécier la prise de conscience de ses connaissances déclaratives et leur application en connaissances procéduraux.

**L'apprentissage du vocabulaire**

L'apprentissage du vocabulaire ne fait pas l'objet d'un cours à part. Il est, le plus souvent, intégré dans les leçons de lecture qui ne portent pas que sur le vocabulaire, mais sur plusieurs aspects de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue. Nous distinguons deux typologies de vocabulaire. La première est le vocabulaire courant ou usuel, relatif à l'ensemble des mots et expressions utilisés habituellement ou couramment. Il est enseigné à tous les niveaux dans les cours de lecture ou de production orale. La seconde est le vocabulaire théorique se rapportant à l'ensemble des mots et expressions qui sont conçus ou étudiés d'une manière abstraite. Il est généralement enseigné à partir de la 4ème année dans les leçons de sciences.

En 2ème année, les traces d'activités métalinguistiques des élèves dans la séquence de lecture se ramènent à l'explication de mots de L1.

| Exemple n° 81: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 635 | *MTR: | macin ti kon almagana? •777151_781995• |
| 636 | %gls: | que signifie kon? |
| 637 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 638 | *ELV: | nga ti kuuso ya ha kul si ira. |
| 630 | %gls: | ça veut dire que le canari est vide |
| 640 | %m: | MEA MGR MTE |
| 641 | *MTR: | nga ti kuuso ya ha kul si ira |
| 642 | %gls: | ça veut dire que le canari est vide. |
| 643 | %m: | MEA MGR MTE |
| 644 | *MTR: | may no ma ye ka har ! |
| 645 | %gls: | répète la phrase ! |
| 646 | %m: | MEI MGE MTE |
| […] | | |

| | | |
|---|---|---|
| 651 | *ELV: | madame agay. kalaso boro kul si ara. •793785_797319• |
| 652 | %gls: | moi madame il y a personne dans la classe |
| 652 | %m: | MEA MGR MTE |

Le médium du cours étant la L1, les élèves expliquent les mots sans les mettre en parallèle avec leurs équivalents en L2. Leurs explications consistent à utiliser les termes dans des phrases.

Dans les séquences de lecture de 4ème et de 5ème année, l'apprentissage du vocabulaire nécessite un rapprochement des mots de L2 avec leurs équivalents en L1.

| Exemple n° 82: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 747 | *ELV: | habile n'ga tii Fané a ga hansa ka waana@s:son •1055032_1060812• |
| 748 | %gls: | habile veut dire que Fané sait bien le faire |
| 749 | %m: | MEA MGR MTE |

| Exemple n° 83: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 429 | *MTR: | organier tii macin@s:son ? •808640_814012• |
| 430 | %gls: | que veut dire organiser |
| 431 | %m: | MEQ MGE MTE |
| […] | | |
| 525 | *ELV: | moi@s:fra n'ga tii sooluyan |
| 526 | %gls: | ça veut dire préparation |
| 527 | %m: | MEA MGR MTE |

La recherche des équivalents en L1 pour éclaircir les mots de L2 conduit les élèves à une réflexion sur leur savoir lexical en L1. Cette réflexion consiste à trouver des mots synonymes en L1 pour expliquer les mots de L2. De ce fait, pour apprendre le vocabulaire de la L2, les élèves s'appuient sur la L1. Ils ont, du coup, conscience de ce qu'ils apprennent en L2. Dans le même temps, l'apprentissage du vocabulaire de la L2 est un tremplin pour les apprenants d'autant plus qu'il leur permet de fixer et de renforcer la connaissance des mots de la L1.

Pour consolider les savoirs déclaratifs consistant à donner des explications théoriques des mots difficiles des textes de lecture, les élèves sont amenés à employer ces mots dans des phrases.

| Exemple n° 84: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 1484 | *MTR: | oui Ramatou lis-moi ta phrase! |
| 1485 | %m: | MEI MGE MTR |
| 1486 | *ELV: | Ramatou Ramatou est une habile élève •2405104_2416303• |
| 1487 | %m: | MEA MGE MTR |
| 1488 | *MTR: | Ramatou est une habile élève •2416303_2421502• |
| 1489 | %m: | MEA MGE MTR |

| Exemple n° 85: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 648 | *ELV: | je vais organiser un balani@s:bam •1054593_1058271• |
| 649 | %m: | MEA MGR MTE |
| 650 | %gls: | manifestation de dance traditionnelle |
| […] | | |
| 654 | *ELV: | moi madame ma mère organise sa fête •1061452_1064977• |
| 655 | %m: | MEA MGR MTE |

Construire des phrases correctes avec les mots étudiés confère aux élèves la capacité de pouvoir de se servir des mots qu'ils apprennent car apprendre un mot est également apprendre à s'en servir.

**8.1.2.2. Les enseignants**

**Les traces d'activités métaphonologiques**

Correspondance graphème-phonème

Dans la séquence de lecture enregistrée en 2ème année, les traces d'activités métaphonologiques se manifestent à travers la correspondance graphème-phonème. La première activité de cette séquence concerne la lecture par la maîtresse d'une série de lettres et de syllabes que les élèves reprennent aussitôt après elle.

| Exemple n° 86: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 30 | %m: | MEA MGR MTR |
| 31 | *MTR: | a a a •97640_99028• |
| 32 | %m: | MEA MGR MTR |

| | | |
|---|---|---|
| 33 | *ELV: | a a a •99028_101188• |
| 34 | %m: | MEA MGR MTR |
| 35 | *MTR: | ne na na. •101188_102383• |
| 36 | %m: | MEA MGR MTR |
| 37 | *ELV: | ne na na. •102383_104180• |
| 38 | %m: | MEA MGR MTR |
| 39 | *MTR: | e ne nee. •104180_105905• |
| 40 | %m: | MEA MGR MTR |

Cette activité, qui a duré près d'un quart d'heure, permet de donner aux apprenants des aptitudes leur permettant d'identifier les phonèmes et les syllabes, de les localiser et de les discriminer. Les élèves de deuxième année apprennent ainsi, une par une, chacune des règles de correspondance graphème-phonème de l'ensemble des lettres, et des mots monosyllabiques inscrits au tableau. Ils se rendent compte 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. Cette activité les conduit au repérage puis au à l'isolement des éléments de parole qui constituent un mot parlé.

En 4ème année, le maître amène les élèves à faire une mise en correspondance de l'écrit avec l'oral en sollicitant la lecture de la phrase dans laquelle le mot « habile » est employé.

| Exemple n° 87: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 736 | *MTR: | habile wa kalimaɲaa woo caw kan ra a goo@s:son •1041137_1046313• |
| 737 | %gls: | lisez la phrase contenant habile |
| 738 | %m: | MEQ MGE MTE |

La capacité métaphonologique requiert une maîtrise de l'unité phonémique et la prise de conscience des structures comme les unités intra-syllabiques, la syllabe et le mot.

**Combinaison des lettres ou des graphèmes**

En 2ème année, les activités métaphonologiques ont consisté, après la lecture de lettres, de syllabes et de mots variés, à l'identification des sons « *k ko kon* », puis à l'isolement de la lettre « k ». La maitresse fait prononcer le son [k] par de nombreux élèves avant procéder à la combinaison de cette consonne avec plusieurs voyelles.

| Exemple n° 88: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 355 | *MTR: | ir nee harfoo man ti kala k k •457202_468757• |
| 356 | %gls: | on a dit que la lettre est k k |
| 357 | %m: | MEA MGR MTE |
| 358 | *MTR: | k |
| 359 | %m: | MEA MGR MTE |
| 360 | *ELV: | k |
| 361 | %m: | MEA MGR MTE |
| […] | | |
| 374 | *MTR: | k nda ay na a dan aga amma tee ma cin? |
| 375 | %gls: | si j'ajoute a à k ça devient quoi? |
| 376 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 377 | *ELV: | ka |
| 378 | %m: | MEA MGR MTE |
| […] | | |
| 398 | *MTR: | ay na a wo ka ay na i dan aga amma tee? |
| 399 | %gls: | j'ai changé le a en i ça devient? |
| 400 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 401 | *ELV: | ki. •489074_501259• |
| 402 | %m: | MEA MGR MTE |
| 403 | *MTR: | amma tee? |
| 404 | %gls: | ça devient? |
| 405 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 406 | *ELV: | ki. |
| […] | | |
| 430 | *MTR: | ay na u wo tuusu ay na o dan aga amma tee? |
| 431 | %m: | MEQ MGR MTE |
| 432 | %gls: | j'ai effacé le u et j'ai mis o à sa place ça devient? |
| 433 | *ELV: | ko. |
| 434 | %m: | MEA MGR MTE |
| 435 | *MTR: | amma tee |
| 436 | %gls: | ça devient? |
| 437 | *ELV: | ko. |

| | | |
|---|---|---|
| 438 | %m: | MEA MGR MTE |
| 439 | *MTR: | a hansa ka boori. •515267_522957• |
| 440 | %gls: | c'est très bien |
| 441 | %m: | MEA MGE MTE |

En introduisant le graphème |k| dans de multiples combinaisons, la maîtresse amène les élèves à prendre conscience du fait que la même consonne, combinée à différentes voyelles, peut avoir des prononciations variées. Au travers de cette activité, l'élève se rend compte que le mot se crée à partir de la combinaison des lettres. Ils pourront ainsi se servir des lettres pour identifier un mot ou pour en créer. De ce fait, il sera évident pour eux de savoir qu'il y a 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.

Cette distinction se retrouve dans une activité de 5ème année où les élèves sont amenés à épeler un certain nombre de mots :

| Exemple n° 89: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 9 | *MTR: | le mot trajet s'écrit? |
| 10 | %m: | MEQ MGI MTE |
| […] | | |
| 15 | *ELV: | trajet s'écrit t |
| 16 | %m: | EEA EGR ETE |
| 17 | *MTR: | ohon@i! •13820_16436• |
| 18 | *MTR: | t r a |
| 19 | %m: | MEA MGI MTE |
| 20 | *ELV: | g |
| 21 | %m: | EEA EGR ETE |
| 22 | *MTR: | c'est faux! qui? •16436_22967• |
| 23 | %m: | MEA MGE MTE |
| […] | | |
| 386 | *ELV: | moi moi madame moi moi madame organiser •722022_725699• |
| 387 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 388 | *ELV: | s'écrit o r g a n i s e r •725699_733082• |
| 389 | %m: | MEA MGR MTE |

L'épellation des différentes lettres qui composent les mots étudiés est un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes. Elle permet de développer la conscience phonémique puisqu'elle est axée sur l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes. Ainsi, au fil du temps, l'élève progresse dans l'acquisition et la manipulation de la phonologie dans le langage oral. Au niveau I du primaire (1ère année et 2ème année), il est sensibilisé aux différents sons notamment à travers la distinction entre le nom et le son des lettres. Dans l'exemple qui suit, la maîtresse apprend aux élèves à faire correspondre la lettre K au phonème /k/.

| Exemple n° 90: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 455 | *MTR: | k wo ti wa ti kan ir ga caw. may no ma hin ka mossoyada ka caw. |
| 456 | %gls: | k c'est quand on le lit qui va nous le lire doucement |
| 457 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 458 | *MTR: | wa mossoyada ka caw. •536438_544738• |
| 459 | %gls: | lisez-le doucement |
| 460 | %m: | MEI MGE MTE |
| 461 | *MTR: | ir ma nee? |
| 462 | %gls: | on l'appelle? son nom? |
| 463 | *ELV: | k |
| 464 | %m: | MEA MGR MTE |
| 465 | *MTR: | nga sawto? |
| 466 | %gls: | c'est le son ? |
| 467 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 468 | *ELV: | k |
| 469 | %m: | MEA MGR MTE |
| 470 | *MTR: | maŋo tii? |
| 471 | %gls: | c'est la lettre ? |
| 472 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 473 | *ELV: | k. •544738_549645• |

Cette activité revêt une importance capitale d'autant plus que la connaissance du nom conventionnel des lettres (a, b, c, d, etc.) peut gêner l'élève quand il commence à lire.

**Les traces d'activités métasémantiques ou métalexicales**

Les traces d'activités métasémantiques ou métalexicales sont relatives à l'explication de mots et expressions posant des difficultés de compréhension aux élèves. En 4ème année, compte tenu de la teneur du texte de lecture, cinq mots difficiles ont fait l'objet d'explication.

| Exemple n° 91: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 256 *MTR: le forgeron c'est quoi? le forgeron? •358958_363171• |
| 257 %m: MEQ MGE MTE |
| […] |
| 725 *MTR: habile qu'est-ce que cela veut dire? •1018332_1022024• |
| 726 %m: MEQ MGE MTE |
| […] |
| 958 *MTR: la forge c'est quoi? la forge? |
| 959 %m: MEQ MGE MTE |
| […] |
| 1092 *MTR: incandescent qu'est-ce que cela veut dire suivez lisez très bien la |
| 1093 *MTR: phrase •1603453_1614282• |
| […] |
| 1240 *MTR: des étincelles étincelles étincelles •1871571_1879182• |
| 1241 %m: MEA MGR MTE |
| 1242 *MTR: oui Amina |
| 1243 *ELV: a ga pokupoku@s:son |
| 1244 %gls: ça crépitent |
| 1245 %m: MEA MGR MTE |

Les mots et expressions sont présentés tel qu'ils sont employés dans le texte. Les questions du maître sont formulées en français généralement à l'aide de la phrase interrogative « qu'est-ce que cela veut dire ? ». Parfois, le maître use de la formule « c'est quoi ?» précédé du mot à expliquer. Les différentes classes lexicales sont représentées parmi les termes à élucider. A priori, aucune classe lexicale n'est privilégiée par rapport aux autres.

En 5ème année, seulement trois mots ont été expliqués au cours de la leçon de lecture.

| Exemple n° 92: Mson-A5-prodor-L2-191011 |
|---|

58 *MTR: trajet tii macin? •95321_105593•
59 %gls: que veut dire trajet?
60 %m: MEQ MGE MTE
61 *MTR: nda i nee trajet nga tii macin koyra boro cinnira? •105593_109049•
62 %gls: quand on dit trajet qu'est-ce que cela signifie en songhay?
63 %m: MEQ MGE MTE
64 *MTR: booro kan duwa kul ma expliquer nasara cinnira •109049_111775•
65 %gls: celui qui trouvera (le sens du mot) pourra l'expliquer en français
66 %m: MEA MGE MTE
[…]
425 *MTR: organiser@s:fra tii macin? •803902_808640•
426 %gls: que veut dire organiser?
427 %m: MEQ MGE MTE
[…]
552 *MTR: <est-ce que>@s:fra may no ma hinka organiser@s:fra cillefoo har ir
553 se •931086_935845•
554 %gls: qui peut nous donner un synonyme du mot organiser
555 %m: MEQ MGE MTE
556 *MTR: n'da i na har nimma maa da kan boora ka nee •935845_937455•
557 %gls: un mot qui explique organiser
558 %m: MEQ MGE MTE
[…]
828 *MTR: indiqués@s:fra cinti indiqués@s:fra sohõo? •1471628_1476985•
829 %gls: que signifie indiqués?
830 %m: MEQ MGE MTE

Tout comme en 4ème année, les mots à expliquer (un nom et deux verbes) sont présentés tels qu'ils sont utilisés dans le texte. Les questions de la maîtresse sont formulées en songhay. Elle donne l'opportunité aux élèves de répondre dans la langue de leur choix (L1 ou L2). Les formules utilisées sont notamment « tii macin » (veut dire quoi ?) ou « cillefoo har ir se » (dites-nous un proche ou un synonyme), précédées des mots à expliquer.

La maîtresse emploie le mot à expliquer dans une phrase différente de celle du texte pour inciter les élèves à en deviner le sens.

| Exemple n° 93: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 75 | *MTR: | le trajet que j'effectue •154768_164023• |
| 76 | *MTR: | entre ma maison et l'école •164023_166857• |
| 77 | *MTR: | est de 125 kilomètres •166857_170664• |
| 78 | %m: | MEA MGI MTE |
| 79 | *MTR: | trajet tii macin ? |
| 80 | %gls: | que veut dire trajet? |
| 81 | %m: | MEQ MGE MTE |
| […] | | |
| 93 | *MTR: | nda si baa ma nee trajet cinno nga hin ka nee? •192553_198793• |
| 94 | %gls: | si tu ne veux pas dire trajet, qu'est-ce que tu peux dire? |
| 95 | %m: | MEQ MGE MTE |

L'exemple permet de donner une initiative aux élèves. Il est suivi de la sollicitation de l'enseignante et d'une reformulation de la question consistant à demander l'équivalent du mot « trajet ».

Parfois, l'initiative donnée par l'enseignante ne se limite pas à l'énonciation d'un simple exemple, elle consiste à contextualiser l'exemple afin qu'il soit mieux compris des élèves.

| Exemple n° 94: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 846 | *MTR: | sohõo n'da ay kaa •1505934_1515316• |
| 847 | %gls: | maintenant si j'arrive |
| 848 | *MTR: | Mariam do ay nee a se |
| 849 | %gls: | chez mariam je lui dis |
| 850 | *MTR: | Mariam explique moi le chemin indique •1515316_1519774• |
| 851 | *MTR: | moi le chemin qui m'amène au marché •1519774_1524169• |
| 852 | *MTR: | cinno ay nee a se? yan ka nee a se macin? oui •1524169_1528117• |
| 853 | %m: | GEIM GGEM GTEM |
| 854 | %gls: | qu'est-ce que je lui ai dit? je lui ai dit quoi? |
| 855 | %m: | MEQ MGI MTE |

Cette approche, qui relève de la perspective actionnelle, met l'élève dans un contexte de réelle situation de communication. L'alternance codique interphrastique et la reformulation du verbe « indiquer »ont pour fonction de mieux attirer l'attention des élèves afin de les faire réagir.

Dans certains cas, l'enseignant s'appuie sur la racine, le radical et les affixes (préfixes, suffixes) pour expliquer le mot.

| Exemple n° 95: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 1011 *MTR: mais la forge là c'est à partir de son nom même •1493818_1496808• |
| 1012 %m: MEA MGR MTE |
| 1013 *MTR: c'est à partir de son nom puisque vous voyez forgeron •1496808_1500426• |
| 1014 %m: MEA MGR MTE |
| 1015 *MTR: ils ont enlevé ron et puis ils ont laissé forge •1500426_1504520• |
| 1016 %m: MEA MGR MTE |
| 1017 *MTR: donc là où il travaille donc wo n'ga n'ga n'ga maɲoo de@s:son |
| 1018 %gls: ça son nom son nom seul |
| 1019 *MTR: n'ga haywana n'da i na tee@s:son •1504520_1511311• |
| 1020 %gls: on le fait avec son truc |
| 1021 %m: EEA EGR ETE |
| 1022 *MTR: donc la forge n'est-ce pas c'est là où travaille le forgeron •1511311_1518114• |
| 1023 %m: MEA MGR MTE |
| 1024 *MTR: on ne peut pas dire que le menuisier travaille à la forge? •1518114_1521294• |
| 1025 %m: MEQ MGE MTE |
| 1026 *MTR: est-ce que le menuisier peut travailler à la forge? |
| 1027 %m: MEQ MGE MTE |
| 1028 *ELV: non |
| 1029 %m: MEA MGR MTE |
| 1030 *MTR: ou alors le maçon peut travailler à la forge? •1521294_1525985• |
| 1031 %m: MEQ MGE MTE |

Tout en faisant la distinction entre les mots « forge » et « forgeron », le maître explique la relation, du point de vue étymologique, qu'il y a entre les deux mots. Ce qui le conduit à des questionnements visant à montrer aux élèves que même si le vocable « forge » signifie « lieu de travail », il ne peut en aucun cas se référer au lieu de travail d'un menuisier ou d'un maçon. Il est entièrement dévolu au forgeron, d'où la relation morphologique entre « forge » et « forgeron ».

### 8.2. Les indices visuels

#### 8.2.1. Les gestes co-verbaux

Les gestes co-verbaux produits par les élèves et les enseignants dans les séquences de lecture sont représentés sur le tableau suivant :

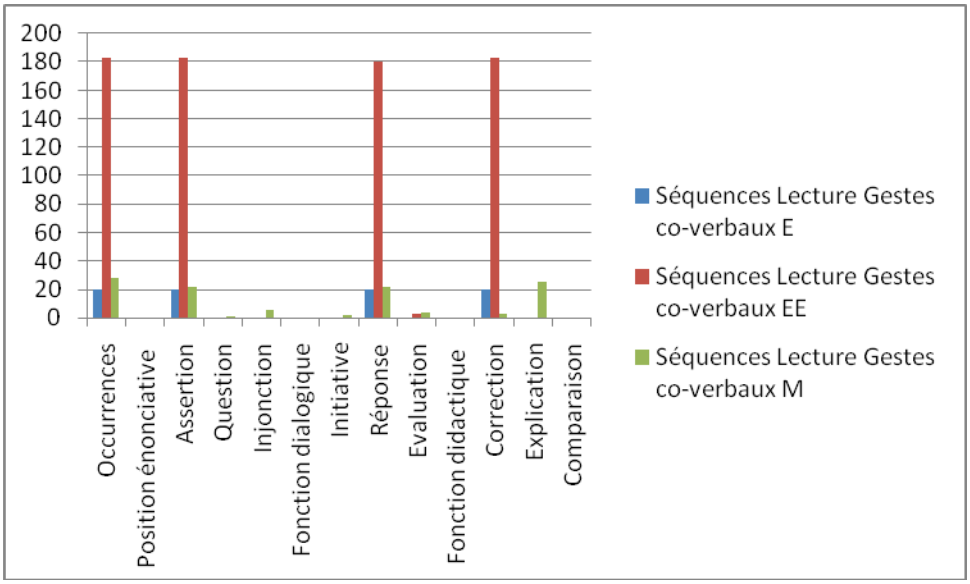
**Tableau N° 46 :** Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de lecture

| Séquences Lecture | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 20 | 183 | 28 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 20 | GEA = 183 | GEA = 22 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 1 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 5 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 2 |
| Réponse | GGR = 20 | GGR = 180 | GGR = 22 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 3 | GGE = 4 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 20 | GTR = 183 | GTR = 3 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 25 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Les gestes co-verbaux exécutés par les élèves individuellement et collectivement dans les séquences de lecture se manifestent exclusivement dans les assertions, les réponses et les corrections hormis trois gestes collectifs qui apparaissent dans les évaluations. S'agissant des enseignants, leurs gestes co-verbaux se révèlent au niveau énonciatif, dans les assertions (22), les injonctions (5) et les questions (1) ; au niveau dialogique, dans les réponses (22), les évaluations (4) et les initiatives (2) ; au niveau didactique, dans les explications (25) et les corrections (3).

Le diagramme ci-dessous permet de mieux comprendre cette répartition :

**Graphique N°** 28: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de Lecture




#### 8.2.1.1. Les élèves

Les gestes co-verbaux dans les séquences de lecture sont, en grande partie, relatifs aux sollicitations de prise de parole par les élèves. Ces appels à être interrogé sont récurrents dans l'accomplissement d'un certain nombre de tâches demandées aux apprenants. Ils concernent, en 5ème année, l'épellation de mots difficiles soulignés dans le texte.

| Exemple n° 96: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 8 | *MTR: | moi madame moi madame moi madame |
| 9 | *MTR: | le mot trajet s'écrit? |
| 10 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 11 | *ELV: | moi madame,moi madame, moi madame |
| 12 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| […] | | |
| 33 | *ELV: | moi madame moi moi trajet s'écrit t r a j e t s moi •48398_56579• |
| 34 | %m: | MEA MGR MTE |
| 35 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 36 | *ELV: | moi madame moi madame moi madame moi |
| 37 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 38 | *MTR: | wa gooro! •56579_60943• |
| 39 | %gls: | asseyez-vous! |
| 40 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

[…]

800 *ELV: moi madame moi madame moi madame indiqués s'écrit i n d i q u é •1380672_1388349•

801 %m: MEA MGR MTE

802 %m: GEAEE GGREE GTREE

803 *ELV: s indiqués s'écrit in d i moi madame moi madame moi madame •1388349_1396328•

804 %m: EEA EGR ETE

805 %m: GEAEE GGREE GTREE

806 *ELV: moi madame moi madame moi madame moi madame moi madame moi madame •1396328_1405309•

807 %m: GEAEE GGREE GTREE

Les vocables épelés sont dissimulés, ils sont hors de la vue de l'élève interrogé. Cette activité de reconnaissance des mots permet de renforcer le développement de la conscience phonémique des élèves.

Les souhaits des élèves à prendre la parole, qui se manifestent par le claquement des doigts et la levée des mains, sont itératifs lorsque la maîtresse demande aux apprenants de reprendre après elle une expression ou un mot.

Exemple n° 97: Mson-A5-prodor-L2-191011

156 %m: MEA MGR MTE

157 %m: GEAEE GGREE GTREE

158 *ELV: distance parcourue •275122_277061•

159 %m: MEA MGR MTE

160 %m: GEAEE GGREE GTREE

161 *ELV: distance parcourue moi •277061_278841•

162 %m: MEA MGR MTE

163 %m: GEAEE GGREE GTREE

164 *ELV: distance parcourue •278841_280617•

165 %m: MEA MGR MTE

166 %m: GEAEE GGREE GTREE

La tâche demandée étant très facile, les élèves sollicitent la prise de parole avec insistance, ils claquent les doigts, ils se lèvent de leurs sièges pour soulever les mains.
Par contre, ils sont moins enthousiastes à réclamer la parole pour construire des phrases et donner des exemples.

| Exemple n° 98: Mson-A5-prodor-L2-191011 |
|---|
| 959 *ELV: Ali a indiqué le chemin de l'école •1719276_1727255• |
| 960 %m: MEA MGR MTE |
| 961 %m: GEAEE GGREE GTREE |

Lorsqu'il s'agit d'employer le mot ou l'expression expliqué dans une phrase en L2, peu d'entre eux soulèvent leurs mains. Ce constat est valable pour la classe de 4ème année surtout lorsque les apprenants sont amenés à expliquer un mot en français.

| Exemple n° 99: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 256 *MTR: le forgeron c'est quoi? le forgeron? •358958_363171• |
| 257 %m: MEQ MGE MTE |
| 258 %m: GEAEE GGREE GTREE |

Ici, les élèves hissent leurs mains sans enthousiasme. Parfois, c'est un seul élève qui a l'audace de lever la main.

| Exemple n° 100: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 424 *MTR: le point vous voyez on a commencé par Fané est un habile forgeron •624765_629614• |
| 425 %m: GEAE GGRE GTRE |
| 426 *MTR: ici point qu'est-ce que cela veut dire? oui Ramatou? •629614_633287• |
| 427 %m: MEQ MGE MTE |

En revanche, en 2ème année où les phrases sont construites généralement en L1, les élèves soulèvent les mains avec insistance.

| Exemple n° 101: Mson-A2-lec-L1-171011 |
|---|
| 978 *ELV: madame agay.ay ga jiney ɲumay. •1690875_1707532• |

| | | |
|---|---|---|
| 979 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 980 | %gls: | moi madame je fais la vaisselle |
| 981 | %m: | EEA EGR ETR |
| 982 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Les sollicitations de prise de parole par les élèves à travers des gestes se manifestent lorsqu'ils sont amenés à lire.

| Exemple n° 102: Mson-A5-prodor-L2-191011 | | |
|---|---|---|
| 972 | *MTR: | oui •1752576_1756125• |
| 973 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 974 | *MTR: | lis au tableau |

Les gestes co-verbaux des élèves correspondent fréquemment aux applaudissements qui interviennent à l'issu de la bonne prestation d'un disciple.

| Exemple n° 103: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 1219 | *MTR: | a boori wa kobikobi a se |
| 1220 | %gls: | c'est bien applaudissez pour lui |
| 1221 | *ELV: | [applaudissements] moi madame. madame agay. •2267275_2299724• |
| 1222 | %gls: | moi madame |
| 1223 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |
| 1224 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| […] | | |
| 1231 | *MTR: | wa kobikobi •2299724_2327741• |
| 1232 | %gls: | applaudissez |
| 1233 | *ELV: | [applaudissements] madame agay. madame agay. •2327741_2334793• |
| 1234 | %gls: | moi madame moi madame |
| 1235 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |
| 1236 | : | GEAEE GGREE GTREE |

L'élève a trouvé la bonne réponse attendue par le maître. L'enseignant demande que ses condisciples l'applaudissent.

Favoriser les occasions d'appréciation des activités et performances des apprenants par leurs pairs permet aux élèves d'être plus audacieux dans leurs tentatives de réponses aux questions les plus difficiles. D'ailleurs, les enseignants n'offrent la récompense consistant à être applaudis qu'aux élèves astucieux qui parviennent à trouver des réponses aux questions les plus ardues.

| Exemple n° 104: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 757 | *ELV: | a ga hansa ka durkutu a ra@s:son |
| 758 | %gls: | il est très dégourdi |
| 759 | %m: | MEA MGR MTE |
| 760 | *MTR: | a ga hansa ka durkutu a ra@s:son •1068056_1073267• |
| 761 | %gls: | il est très motivé |
| 762 | %m: | MEA MGR MTE |
| 763 | *MTR: | c'est très bien wa kobikobi a se@s:son très bien |
| 764 | %gls: | applaudissez-lui |
| 765 | *ELV: | [Applaudissements] •1073267_1077489• |
| 766 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève est parvenu à trouver un équivalent en L1 du mot « habile ». Le maître, ne s'attendant pas à une telle performance, l'encourage par les applaudissements de ses collègues.

Plusieurs gestes co-verbaux des élèves consistent à lever les ardoises pour se faire apprécier par l'enseignant. En 2ème année, ce geste est accompagné de la formule « madame » que les élèves répètent sans cesse pour attirer l'attention de la maîtresse.

| Exemple n° 105: Mson-A2-lec-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 659 | *ELV: | madame. madame. madame. madame. |
| 660 | %m: | GEAEE GGREE GTREE •823892_833270• |
| 661 | *ELV: | madame. madame. |
| 662 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 663 | *MTR: | k wo boro si hansa ka diya! madame. madame. •833270_844804• |
| 664 | %gls: | le k on ne le voit pas bien |
| 665 | %m: | MEA MGR MTE |

| | | |
|---|---|---|
| 666 | *ELV: | madame. madame. madame. madame. madame. •844804_854386• |
| 667 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 668 | *ELV: | madame. |
| 669 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Les élèves de 4ème année montrent simplement leurs productions au maître sans dire « monsieur ».

| Exemple n° 106: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 1377 | *MTR: | oui oui ne soulignez pas écrivez seulement •2061291_2076768• |
| 1378 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 1379 | *MTR: | on ne vous a pas demandé de souligner habile habile par là •2076768_2083871• |
| 1380 | *MTR: | habile voilà c'est bien effacez •2083871_2093900• |
| 1381 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 1382 | %m: | MEA MGE MTR |
| 1383 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Les enseignants profitent de ces moments pour procéder individuellement à une véritable évaluation formative des élèves.

**8.2.1.2. Les enseignants**

Un certain nombre de gestes co-verbaux des enseignants relevant de l'injonction consiste à indexer l'élève à interroger.

Dans l'exemple ci-dessous, le maître de la 4ème année nomme l'élève tout en le désignant du doigt pour l'interroger.

| Exemple n° 107: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 834 | *MTR: | oui Azedine, toi ! |
| 835 | %m: | GEAM GGIM GTEM |

En 5ème année, par contre, la maîtresse indexe l'élève sans l'appeler par son prénom.

| Exemple n° 108: Mson-A5-prodor-L2-191011 |
|---|
| 102 *ELV: moi madame moi madame moi madame •207821_213283• |
| 103 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| 104 %m: GEIM GGEM GTEM |
| 105 *MTR: trajet nga tii tanɔ kan boora ga tee nungey gameyra •213283_218667• |
| 106 %gls: Trajet c'est le temps qu'on met en parcourant une distance |
| 107 %m: MEA MGR MTE |

En général, l'enseignant, en plus du geste, désigne l'élève par son prénom ou par le pronom personnel « toi » lorsque la L1e dans l'échange est le français. Il se contente uniquement du geste quand la L1e est le songhay. Le présentatif « toi » est fréquemment utilisé par le maître tandis que son équivalent en L1 « ni » (toi) n'est à aucun moment usité pour interroger un élève.

Les indexations du maître concernent également les mots lus par les élèves.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignant montre du doigt un à un les mots du texte écrit au tableau que l'élève lit étant à sa place, mais debout de son siège.

| Exemple n° 109: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 547 *ELV: il ouvre la grosse mâle en fer |
| 548 *MTR: en fer |
| 549 %m: MEA MGR MTE |
| 550 %m: GEAM GGRM GTEM |
| 551 *ELV: en fer où sont •791653_798945• |
| 552 *ELV: place |
| 553 %m: EEA EGR ETE |
| 554 %m: GEAM GGRM GTEM |
| 555 *MTR: placés il y a e accent aigu |
| 556 %m: MEA MGI MTE |

Le maître s'attarde sur les mots difficilement prononcés par l'élève.

| Exemple n° 110: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 67 *MTR: c'est un que tu vois devant toi un habile •127455_132290• |

| | | |
|---|---|---|
| 68 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 69 | %m: | GEAM GGIM GTRM |
| 70 | *ELV: | Fané est un habile |
| 71 | %m: | MEA MGR MTE |

Les gestes co-verbaux du maître le conduisent à s'appesantir sur la désignation des signes de ponctuation afin d'amener les élèves à les respecter au cours de la lecture.

| Exemple n° 111: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 407 | *MTR: | harfu beero n'ga n'da a sintin donc a koy ben n'da tombo@s:son •594795_600322• |
| 408 | %gls: | ça commence par une lettre majuscule et se termine par un point |
| 409 | %m: | MEA MGR MTE |
| 410 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

Dans l'exemple ci-dessus, le maître indique le point tout en expliquant que sa présence nécessite forcément une pause dans la lecture.
Pour que les élèves parviennent à lire avec fluidité, il est important de les amener à respecter les signes de ponctuation qui rythment la lecture.
Dans l'exemple suivant, le maître délimite la phrase en l'encerclant du doigt pour permettre aux apprenants de prendre conscience de la segmentation du texte en phrases.

| Exemple n° 112: Mson-A4-lec-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 519 | *MTR: | forgeron ça c'est la première phrase. •758947_761926• |
| 520 | %m: | MEA MGR MTE |
| 521 | *MTR: | ensuite |
| 522 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

Ce fractionnement est rendu possible grâce au point qui marque la fin de la phrase.
D'autres gestes co-verbaux du maître ont pour but d'expliquer des mots à travers la reproduction de mouvements difficilement descriptibles. Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant fait le geste d'un forgeron qui attise le feu à l'aide de ses soufflets.

| Exemple n° 113: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 1171 *MTR: train de souffler le feu au fur et à mesure qu'il souffle le feu •1762284_1770858• |
| 1172 %m: GEAM GGRM GTEM |

Ici, le geste remplace les mots métalinguistiques susceptibles d'expliquer le vocable « soufflet » et de décrire l'action exercée par le forgeron sur les soufflets.

En 5ème année, il arrive que la maîtresse ouvre les mains en les écartant pour signifier la question.

| Exemple n° 114: Mson-A5-prodor-L2-191011 |
|---|
| 93 *MTR: nda si baa ma nee trajet cinno nga hin ka nee? •192553_198793• |
| 94 %gls: si tu ne veux pas dire trajet, qu'est-ce que tu dis? |
| 95 %m: MEQ MGE MTE |
| 96 %m: GEQM GGEM GTEM |

Le geste co-verbal de l'enseignante est synonyme de l'interrogation « c'est quoi ? ».

Nous avons répertorié des gestes, même s'ils sont rares chez les maîtres, qui consistent à claquer frénétiquement les mains avec force pour amener les élèves à suivre, à se concentrer sur la leçon.

| Exemple n° 115: Mson-A4-lec-L2-171011 |
|---|
| 280 *MTR: he@i lorsque vous prenez la première phrase •402941_408082• |
| 281 %m: MEA MGR MTE |
| 282 %m: GEIM GGRM GTEM |

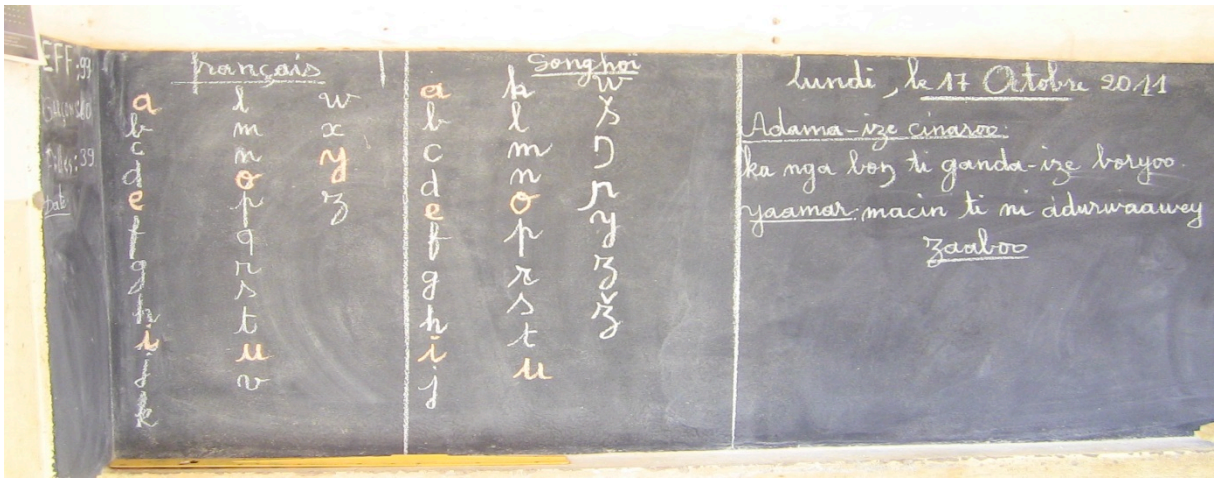
Ces gestes interviennent régulièrement dans l'intervalle de deux activités où les élèves se dissipent quelque peu pensant sans doute à l'arrêt du cours.

### 8.2.2. Les productions écrites

L'enseignement explicite du code alphabétique est le socle de l'initiation à la lecture. Cet enseignement commence dès la 1ère année où les élèves des écoles bilingues du Mali apprennent les alphabets de la L1 et de la L2.Une fois en 2ème année, ils sont capables de réciter, d'écrire et de lire les 27 lettres de l'alphabet du songhay et les 26 de celui du français.

Dans l'alphabet du français tout comme dans celui du songhay les lettres s'assemblent de gauche à droite. Les combinaisons des lettres transcrivent les sons du langage (ou phonèmes) selon des règles simples de correspondance graphème-phonème (Dehaene, 2011 :68, 69).

Pour permettre aux élèves de 2ème année de prendre conscience de la correspondance graphème-phonème, une partie du tableau dans cette classe est réservée, tout au long de l'année scolaire, à l'inscription du code alphabétique en L1 et en L2. Les voyelles sont colorées, ce qui les distingue nettement des consonnes.




**Photographie N°5 :** Alphabet songhay et français au tableau

Le fait de mettre côte à côte les alphabets du français et du songhay permet de faire des comparaisons systématiques entre les différentes lettres des deux langues.

La photographie ci-dessous présente des mots monosyllabiques inscrits sur un tableau à chevalet différent du tableau principal placé devant les élèves de 2ème année.

**Photographie N°6 :** Inscriptions au tableau

Les syllabes inscrites en face des lettres en guise d'illustration, sont des mots monosyllabiques du songhay.

Ces mots sont pour la plupart des mots outils comprenant des graphèmes à prononciation variée voire exceptionnelle. Ils sont très fréquents dans le langage courant. Le tableau suivant nous renseigne sur le sens de chacun de ces mots en français hormis trois d'entre eux qui ne se trouvent pas dans le dictionnaire soŋay-français (Haidara et al. 2010).

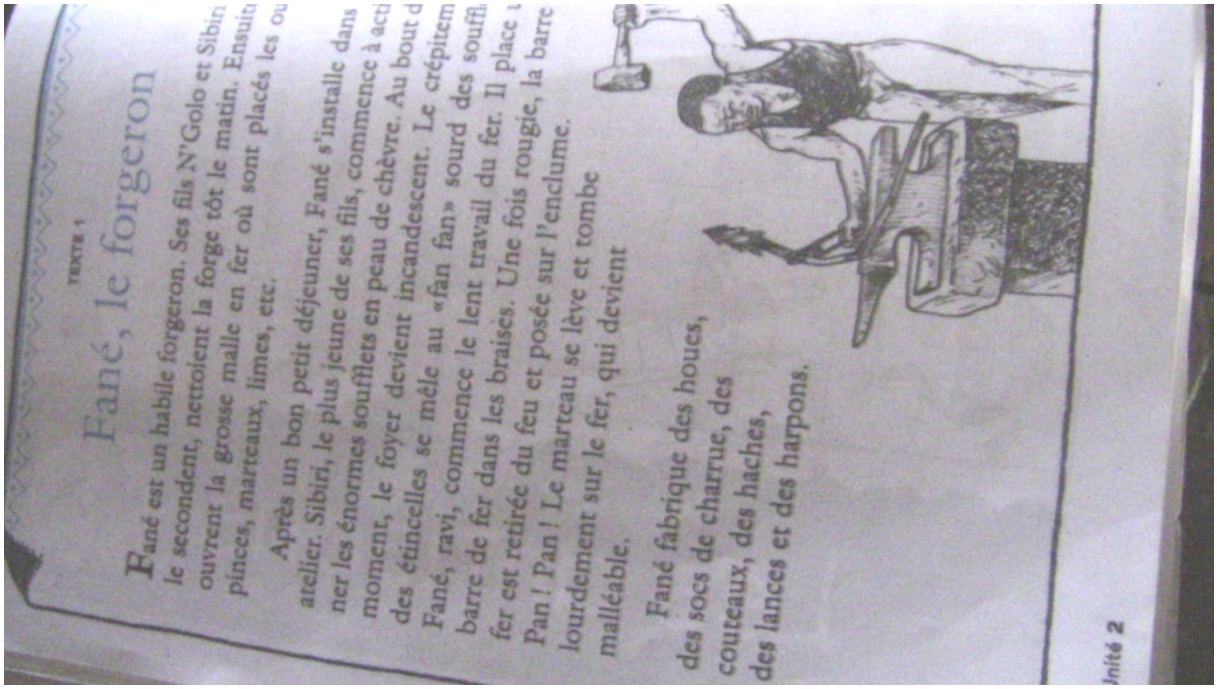
| **Lettres songhay** | **Mots mono - syllabiques** | **Sens en Français** | **Mots mono - syllabiques** | **Sens en Français** |
|---|---|---|---|---|
| A | A | il, elle | | |
| N | Na | Aux. verbes, aux. du parfait des verbes transitifs | | |
| E | Ne | Ici, par ici | Nee | Dire |
| O | No | Présentatif 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 |
| 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 | Kaŋ | 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 | žab | 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 | Daŋ | Jurer, prêter serment |
| Z | Zoo | Absent du dictionnaire | Zur | Courir |

Il est important que ces mots outils soient appris par cœur par les élèves. Ce qui constituerait pour eux un soubassement solide leur permettant d'apprendre facilement à lire en L1.

En 4ème année, comme nous pouvons le voir sur la photographie ci-dessous de la page du manuel, seulement la moitié du texte a été étudiée. Cela est dû à l'insuffisance de manuel, seul le maître est détenteur du livre de lecture. Le temps de recopier tout le texte au tableau amenuiserait considérablement le volume horaire imparti à l'unité d'apprentissage. Pire, si le maître écrivait tout le texte au tableau, il resterait moins de place pour inscrire des explications.


TEXTE 1

Fané, le forgeron

Fané est un habile forgeron. Ses fils N'Golo et Sibiri le secondent, nettoient la forge tôt le matin. Ensuite ouvrent la grosse malle en fer où sont placés les outils pinces, marteaux, limes, etc.

Après un bon petit déjeuner, Fané s'installe dans atelier. Sibiri, le plus jeune de ses fils, commence à activer les énormes soufflets en peau de chèvre. Au bout de moment, le foyer devient incandescent. Le crépitement des étincelles se mêle au « fan fan » sourd des soufflets.

Fané, ravi, commence le lent travail du fer. Il place la barre de fer dans les braises. Une fois rougie, la barre de fer est retirée du feu et posée sur l'enclume.

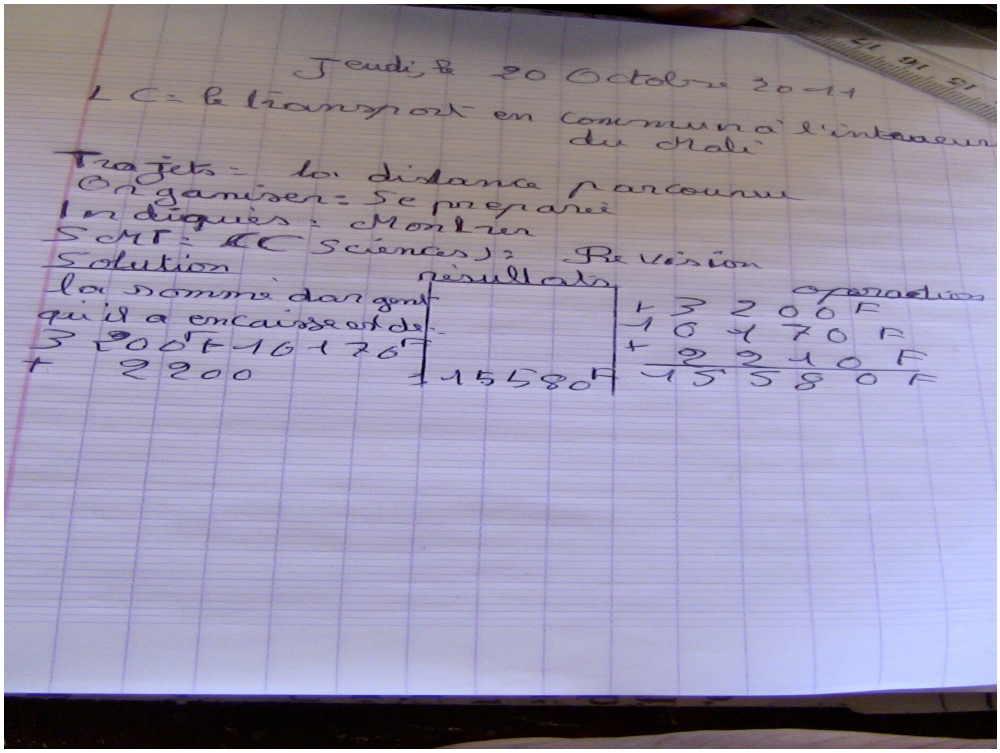
Pan ! Pan ! Le marteau se lève et tombe lourdement sur le fer, qui devient malléable.

Fané fabrique des houes, des socs de charrue, des couteaux, des haches, des lances et des harpons.

Unité 2

**Photographie N°7 :** Page du manuel de lecture

En 5ème année, nous avons photographié la production d'un élève.




**Photographie N°8 :** Production écrite d'un élève

Ce sont uniquement le titre du texte et les mots expliqués qui sont écrits dans le cahier de l'élève. Celui-ci ne pourra retenir, dans ce cours, aucune idée du texte hormis le sens de quelques mots jugés difficiles par l'enseignant. La leçon de lecture se ramène donc à un simple cours de vocabulaire.

## CHAPITRE IX : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE CALCUL

### 9.1. Les indices verbaux

Le tableau ci-dessous nous dresse l'inventaire de l'ensemble des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques observées dans les séquences de calcul.

**Tableau N° 47:** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique Séquences de Calcul

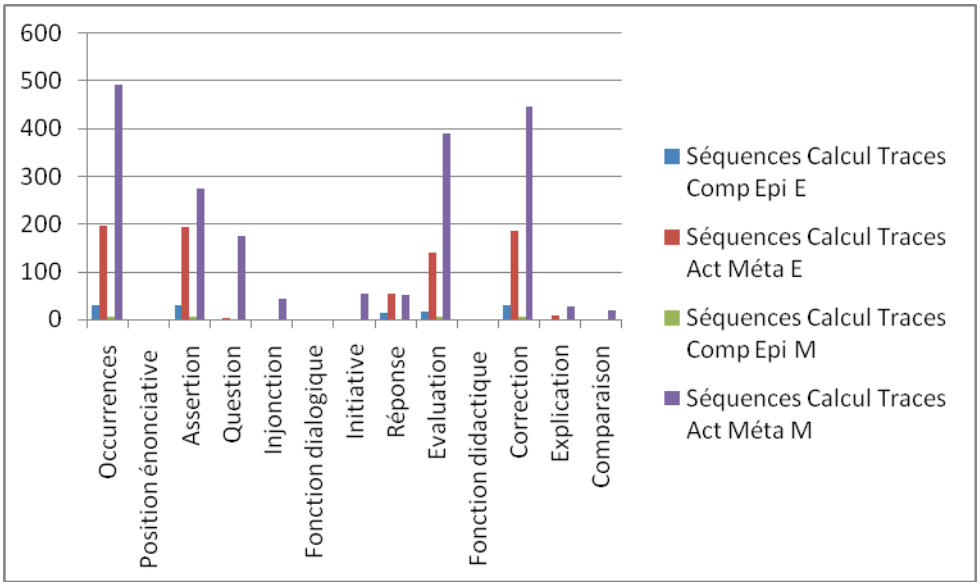
| Séquences Calcul | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 30 | 197 | 6 | 493 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 30 | MEA = 194 | EEA = 6 | MEA = 274 |
| Question | EEQ = 0 | MEQ = 3 | EEQ = 0 | MEQ = 176 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 0 | EEI = 0 | MEI = 43 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | MGI = 1 | EGI = 0 | MGI = 54 |
| Réponse | EGR = 14 | MGR = 56 | EGR = 0 | MGR = 50 |
| Evaluation | EGE = 16 | MGE = 140 | EGE = 6 | MGE = 389 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 30 | MTR = 187 | ETR = 6 | MTR = 446 |
| Explication | ETE = 0 | MTE = 10 | ETE = 0 | MTE = 27 |
| Comparaison | ETC = 0 | MTC = 0 | ETC = 0 | MTC = 20 |

Les 30 traces de comportements épilinguistiques des élèves dans les séquences de calcul relèvent totalement de l'assertion et de la correction successivement au niveau de la position énonciative et de la fonction didactique. Parmi elles, 14 sont des réponses et 16 des évaluations au niveau dialogique. S'agissant des enseignants, 6 traces de comportements épilinguistiques sont recensées. Elles sont toutes des assertions, des évaluations et des corrections respectivement suivant la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

Les traces d'activités métalinguistiques des élèves atteignent 197 occurrences. Elles sont essentiellement des assertions (194), des évaluations (140) et des corrections (187). Toutefois, parmi elles, il y a des questions (3), des réponses (56) et des explications (10). Aucune d'elles ne relève de l'injonction et de la comparaison, une seule appartient à l'initiative.

Les traces d'activités métalinguistiques observées chez les enseignants sont présentes au niveau de chacune des trois composantes de la position énonciative et des fonctions dialogique et didactique. A l'énonciation, nous avons dénombré sur 493 traces d'activité métalinguistique dont 274 sont des assertions ; 176, des questions et 43, des injonctions. Dans le dialogue, ces traces se répartissent en évaluations (389), en initiatives (54) et en réponses (50). Leur distribution au niveau didactique se présente comme suit : 446 corrections, 27 explications et 20 comparaisons. Le graphique ci-dessous expose la répartition des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique.

**Graphique N°** 29: Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de Calcul




### 9.1.1. Les traces épilinguistiques

#### 9.1.1.1. Les élèves

Il est clair que l'élève se construit des représentations personnelles du fonctionnement de la langue. Il a sa propre vision du code langagier. Ce qui est très souvent en déphasage avec

l'enseignement organisé qu'il suit à l'école. Les comportements épilinguistiques des élèves s'inscrivent dans ce contexte. Dans l'exemple qui suit, l'élève commet une erreur en comptant de un à vingt en français.

| Exemple n° 116: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 1089 | *ELV: | un(.) deux(.) trois(.) quatre(.) cinq six(.) sept(.) huit(.) neuf(.) dix(.) dix à un |
| 1090 | %m: | EEA EGE ETR |
| 1091 | *MTR: | non onze •2086094_2106585• |

Cette erreur de l'élève n'est pas du tout impromptue. En effet, en disant « dix à un » au lieu de « onze », il transpose certainement le code du songhay en français. En songhay, onze « iway cindi foo » se traduit littéralement en français par « dix reste un ». N'ayant sans doute pas le vocabulaire suffisant en français pour exprimer le terme « reste », l'élève a préféré utiliser le mot « à » qui colle bien d'ailleurs puisque « dix à un » se dit en sport. C'est un score que l'apprenant entend souvent quand il joue.

Le comportement épilinguistique de l'élève se révèle quelquefois dans ses réponses aux sollicitations du maître visant à lui donner une alternative.

| Exemple n° 117: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 791 | *MTR: | on va commencer toujours par dix-huit hein@i dix-huit! •1387041_1391118• |
| 792 | *MTR: | dix-huit ça c'est en chiffres ou bien en lettres? •1391118_1395962• |
| 793 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 794 | *MTR: | levez levez •1395962_1399432• |
| 795 | *MTR: | oui Maïmouna |
| 796 | *ELV: | en lettres |
| 797 | %m: | EEA EGE ETR |
| 798 | *MTR: | en? |

Dans ces genres de sollicitations où l'apprenant est amené à choisir une des réponses proposées par l'enseignant, nous constatons que presque tous les élèves de la classe expriment le besoin d'être interrogés en levant la main. C'est très souvent dans ces circonstances que le maître donne la parole aux élèves les moins brillants et les plus timides.

Dans l'enseignement, l'élève, parfois même l'enseignant, est fréquemment confronté à la question d'erreurs dans l'accomplissement d'une tâche donnée. Il envisage des moyens qui

peuvent être complètement ou incomplètement connus de lui dans le but d'accomplir une tâche ou d'obtenir un certain résultat déterminé.

Dans les séquences de calcul en 2ème année, la plupart des comportements épilinguistiques de l'élève se rapportent aux hésitations et aux erreurs commises dans le comptage.

| Exemple n° 118: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 70 | *ELV: | +, yagga(.) iway(.) iway cindi foo(.) iway cindi hinka(.) iway +... |
| 71 | *ELV: | +, cindi hinza +... •468433_484963• |
| 72 | %gls: | neuf dix onze douze treize |
| 73 | *ELV: | +, iway cindi hinza. •484963_489217• |
| 74 | %gls: | treize |
| 75 | %m: | EEA EGR ETR |
| 76 | *MTR: | iddu marje no n'kabu? iddu hinka. |
| 77 | %gls: | tu as compté combien de fois six? deux fois. |

Nous parlons d'erreur lorsque nous observons un écart entre la réponse de l'élève et la réponse souhaitée de l'enseignant. Cet écart représente à la fois pour l'enseignant que pour l'élève un indicateur relatif au niveau d'acquisition de la connaissance en jeux dans la situation.

Dans cet exemple, la maîtresse questionne l'élève pour l'amener à prendre conscience de son erreur.

En lui faisant savoir en songhay que deux fois six font douze, elle incite l'élève à s'apercevoir que son dénombrement ne doit pas atteindre treize qui est supérieur à douze.

D'autres erreurs de l'élève motivant ses comportements épilinguistiques relève de son manque d'organisation dans le travail, de sa maladresse, ou encore de sa lenteur. C'est ce qui se passe dans l'exemple ci-dessous.

| Exemple n° 119: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 346 | *MTR: | may no ma bay haya kan se ay ne a mana boori? •998323_1003865• |
| 347 | %gls: | qui sait pourquoi je dis que ce n'est pas bien |
| 348 | *ELV: | madame agay! madame agay! madame agay! •1003865_1008437• |
| 349 | %gls: | moi madame moi madame moi madame |
| 350 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

| | | |
|---|---|---|
| 351 | *MTR: | han@i! |
| 352 | *ELV: | madame agay! madame agay! madame agay! an k'išiirandi •1008437_1015670• |
| 353 | %gls: | moi madame moi madame moi madame il a fait pencher les écritures |
| 354 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 355 | %m: | EEA EGE ETR |
| 356 | *ELV: | madame agay! an ka affa dan beene(.) ana itaacia dan ganda. •1015670_1022304• |
| 357 | %gls: | moi madame il a mis un chiffre en haut et l'autre en bas |
| 358 | %m: | EEA EGE ETR |
| 359 | *ELV: | madame agay! a mana un@s:fra ŋo cewo dan. |
| 360 | %gls: | moi madame il n'a pas mis le pied du un |

Dans cet exemple, l'élève a écrit le chiffre un de manière maladroite. Du coup, la maîtresse interpelle les autres élèves pour qu'ils identifient l'erreur commise par leur compère.

L'écriture des chiffres et des lettres s'apprend dès le premier palier du cycle primaire de l'enseignement fondamental. Le rôle de la maîtresse consiste donc à veiller à ce que ces premières connaissances ne se constituent pas en obstacles « *ontogénétiques* » inhérents au développement psychogénétique de l'enfant.

Dans l'exemple qui suit, l'élève a de la peine à prononcer le mot « règle ».

| Exemple n° 120: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 685 | *MTR: | nasara sennira i'mma ne a se <la règle> @s:fra •1393083_1398489• |
| 686 | %m: | MEA MGE MTR |
| 687 | *ELV: | la érègle •1398489_1402502• |
| 688 | %m: | EEA EGE ETR |
| 689 | *MTR: | i si nee la érègle@s:fra imma nee la règle@s:fra |

Il est très rare de trouver le /r/ en position initiale en songhay. Ce qui fait que l'élève qui découvre le français à l'école a du mal à prononcer les mots commençant par /r/. Il commence généralement par prononcer la voyelle qui suit le /r/ avant de lire le mot. Aussi, est-il fréquent d'entendre des locuteurs du songhay prononcer « aradio » au lieu de « radio ».

Le rôle de l'enseignant est aussi de nourrir l'activité épilinguistique de l'élève en enrichissant spontanément le milieu langagier dès que se présentent des circonstances qui le lui permettent. Il est important d'entraîner les élèves à lire des mots du français commençant par /r/.

En effectuant les opérations de calcul, il arrive de constater que l'élève s'imagine déjà en train de compter de l'argent.

| Exemple n° 121: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 602 | *ELV: | cent vingt un mille cent vingt un mille franc |
| 603 | %m: | EEA EGR ETR |
| 604 | *MTR: | man@s:son franc •1195738_1202124• |
| 605 | %gls: | où est franc? |

Ici, l'élève, en lisant les chiffres écrits au tableau, prononce le mot « franc » qui n'est inscrit nulle part devant lui.

Dans l'exemple qui suit, il est demandé à l'élève de mener une réflexion lui permettant de trouver un chiffre qui ressemble graphiquement à un des signes de comparaison (inférieur ou supérieur).

| Exemple n° 122: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 244 | *MTR: | supérieur inférieur •412080_415883• |
| 245 | *MTR: | ou égal n'da ir na@s:son chiffre ey zaa@s:son de un à dix •415883_421460• |
| 246 | %gls: | si on prend les chiffres de un à dix |
| 247 | *MTR: | affo no n'da ir na zaa ir ga dii a ra@s:son inférieur chiffre |
| 248 | %gls: | lequel des chiffres ressemble aux signes de comparaison? |
| 249 | %m: | MEQ MGE MTR |
| […] | | |
| 268 | *ELV: | un |
| 269 | %m: | EEA EGR ETR |
| 270 | *MTR: | un! •440161_447107• |

Au lieu de trouver les chiffres « 4 » (similaire dans son écriture à supérieur) ou « 7 » (semblable à inférieur), l'élève donne le chiffre « 1 ». Malheureusement, la maîtresse n'a pas

valorisé sa réponse, ce qu'elle aurait dû faire d'autant plus que le chiffre « 1 » ressemble au chiffre « 7 ».
Dans certains cas, l'élève manque de mots pour répondre correctement à la question qui lui est posée.

| Exemple n° 123: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 305 | *ELV: | dix-neuf mille six cent cinquante-quatre supérieur |
| 306 | %m: | EEA EGR ETR |
| 307 | *MTR: | est supérieur à •513864_523375• |

Son répertoire linguistique étant limité, il n'arrive pas à construire une phrase. Il est aidé dans cette tâche par l'enseignante qui corrige sa production orale.

#### 9.1.1.2. Les enseignants

Les traces de comportements épilinguistiques des enseignants se rapportent essentiellement aux hésitations et aux répétitions qui se manifestent lors des évaluations et des corrections.

| Exemple n° 124: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 555 | *MTR: | voilà le le truc du tableau de numération •876672_883175• |
| 556 | %m: | EEA EGE ETR |
| […] | | |
| 566 | *MTR: | on va essayer de voir un certain nombre de de nombre •901079_903678• |
| 567 | *MTR: | de de nombre exactement •903678_905853• |
| 568 | %m: | EEA EGE ETR |
| […] | | |
| 789 | *MTR: | nous allons euh@i voilà •1381038_1387041• |
| 790 | %m: | EEA EGE ETR |

L'emploi du mot polysémique « truc » montre les limites du répertoire linguistique du maître. Ainsi, le terme « truc » désigne quelque chose ou quelqu'un dont on ne sait pas le nom ou dont le nom ne vient pas tout de suite à l'esprit.
Les répétitions et les hésitations traduisent la perte de concentration du maître.

| Exemple n° 125: Mson-A4-cal-L2-171011 |
|---|
| 464 *MTR: dans la même foulée nous allons toujours continuer sur les nombres •718261_723180• |
| 465 *MTR: sur les nombres •723180_724815• |
| 466 *MTR: puisque je vous ai dit on revient encore à la charge •724815_727495• |
| 467 %m: EEA EGE ETR |

Dans l'exemple ci-dessus, le maître, qui visiblement s'est quelque peu déconcentré, emploie des mots et expressions (« dans la même foulée », « on revient encore à la charge ») difficilement accessibles aux élèves, pour se relancer et poursuivre le cours normal du cours.
La déconcentration du maître le conduit souvent à un mauvais jugement. Dans l'exemple qui suit, le maître apprécie positivement une production qui est fausse.

| Exemple n° 126: Mson-A4-cal-L2-171011 |
|---|
| 391 *MTR: oui c'est bon •578978_581637• |
| 392 %m: EEA EGE ETR |

Il est important que lorsque l'élève, par exemple, élabore ses propres règles en produisant ce qui est contraire à la norme, il faut lui permettre de s'en défaire. L'attention du maître est indispensable lors de la phase d'évaluation. C'est en corrigeant les erreurs de l'élève qu'on peut parvenir à améliorer ses apprentissages.

### 9.1.2 Les traces métalinguistiques

#### 9.1.2.1. Les élèves

Dans les séquences de calcul notamment dans la séquence de 2ème année, les traces d'activités métalinguistiques se manifestent chez les élèves dans le comptage.

| Exemple n° 127: Mson-A2-cal-L1-171011 |
|---|
| 58 *ELV: affoo(.) ihinkaa(.) ihinzaa(.) itaaci(.) iggu(.) iddu(.) ay g'ijiši. •446581_454208• |
| 59 %gls: un deux trois quatre cinq six je les dépose |
| 60 %m: MEA MGR MTR |
| 61 *ELV: aga ye ka iddu kabu: affoo(.) ihinkaa(.) ihinzaa(.) itaaci(.) +... |
| 62 *ELV: +, iggu(.) iddu. •454208_465697• |

| | | |
|---|---|---|
| 63 | %gls: | je vais compter six autres: un deux trois quatre cinq six |
| 64 | %m: | MEA MGR MTR |
| 65 | *ELV: | ay g'i tonton caraga. •465697_468433• |
| 66 | %gls: | je les mets ensemble |
| 67 | %m: | MEA MGR MTR |

Les élèves se servent de bâtonnets pour effectuer les dénombrements. La manipulation joue un rôle important dans le cours de calcul. Elle permet à l'élève de savoir comment apprendre et comment découvrir les choses de lui-même. Comme le postule Berdonneau (2006 :1), *«apprendre les mathématiques, ce n'est pas mémoriser des règles ou des informations, mais s'entraîner à raisonner sur des objets abstraits, pour établir des propriétés sans avoir à recourir à l'expérience pour valider ses conclusions.»*

Le maniement des objets donne du sens aux apprentissages. Il consiste à montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école.

Dans les deux exemples ci-dessous, l'élève prend les chiffres pour des objets.

| Exemple n° 128: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 82 | *ELV: | ay ga ye ka iddu kabu Affoo(.) ihinkaa(.) ihinzaa(.) itaaci(.) +... |
| 83 | *ELV: | +, iggu(.) iddu. |
| 84 | %gls: | je vais encore compter six un deux trois quatre cinq six |
| 85 | %m: | MEA MGR MTR |

| Exemple n° 129: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 111 | *ELV: | aga sawa nda iway cindi hinka. ihinka no ay ga dan nehere. •550307_562168• |
| 112 | %gls: | ça équivaut à douze je mets le deux ici |
| 113 | %m: | MEA MGR MTR |
| 114 | *ELV: | ay g'affa dan nunguro wo ra. •562168_569897• |
| 115 | %gls: | je mets le un de ce côté |
| 116 | %m: | MEA MGR MTR |
| 117 | *ELV: | wo ma tee yaahaa(.) wo ma tee yagga. •569897_573426• |
| 118 | %gls: | là on a huit ici on a neuf |
| 119 | %m: | MEA MGR MTR |

Les phrases : « ihinka no ay ga dan nehere » (je mets le « 2 » là), « ay g'affa dan nunguro wo ra » (je place le « 1 » de ce côté), donnent l'impression que les chiffres sont des objets matériels qu'on peut placer ici ou là.
Dans le calcul mental, les élèves s'adonnent à une réflexion souvent très intense sur les chiffres.

| Exemple n° 130: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 265 | *ELV: | soixante-dix égal à trente-cinq plus trente-cinq •385371_390577• |
| 266 | %m: | MEA MGE MTR |

Généralement, l'élève ne construit pas de phrase quand il répond aux sollicitations de l'enseignant, ses réponses sont brèves.

| Exemple n° 131: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 221 | *MTR: | sohoŋ kan war na i@s:son comparer macin tii comparaison signe |
| 222 | *MTR: | ey@s:son? •393294_397788• |
| 223 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 224 | %gls: | maintenant que vous les avez comparés quels sont les signes de la |
| 225 | %gls: | comparaison? |
| 226 | %m: | MEQ MGE MTR |
| […] | | |
| 234 | *ELV: | moi moi madame •402223_405318• |
| 235 | *ELV: | supérieur et inférieur |
| 236 | %m: | MEA MGR MTR |

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève répond à la question de la maîtresse sans construire de phrase. Il est possible, dans ce cas précis, qu'il soit induit dans la perplexité par l'enseignante qui lui a posé la question en songhay alors que le médium du cours était le français. Ne sachant quelle langue est utilisée, il s'est sans doute contenté de donner les éléments de réponse sans aucune construction de phrase.
La même situation se reproduit dans l'exemple qui suit :

| Exemple n° 132: Mson-A5-cal-L2-181011 |
|---|

| | | |
|---|---|---|
| 204 | *MTR: | war n'ka i?@s:son |
| 205 | %gls: | vous les avez? |
| 206 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 207 | *ELV: | comparer •371332_374501• |
| 208 | %m: | MEA MGR MTR |
| 209 | *MTR: | comparer très bien •374501_376136• |
| 210 | %m: | MEA MGR MTR |

En reprenant la réponse de l'élève, la maîtresse, elle non plus, n'a pas construit de phrase. De ce fait, elle ne donne pas d'indication précise à l'élève sur la langue à utiliser dans le cours.
Le référentiel du curriculum indique formellement qu'en 5ème et 6ème année, la L1 et L2 occupe chacune 50% du volume horaire, mais le médium pour chaque cours est clairement indiqué. Il est donc inapproprié d'utiliser les deux langues comme médium dans le même cours.
Cependant, même quand l'enseignant respecte le médium du cours, il arrive que les élèves manquent de mots pour construire des phrases. L'interaction qui suit en est un exemple :

Exemple n° 133: Mson-A4-cal-L2-171011

| | | |
|---|---|---|
| 532 | *MTR: | on va essayer de faire un tableau •842440_844523• |
| 533 | *MTR: | tableau qu'on appelle le tableau je vais le faire •844523_848177• |
| 534 | *MTR: | vous allez me dire quelle sorte de tableau •848177_852718• |
| 535 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 536 | *MTR: | bien ce tableau là c'est quoi? •852718_855554• |
| 537 | %m: | MEQ MGE MTR |
| […] | | |
| 543 | *ELV: | tableau de numération |
| 544 | %m: | MEA MGE MTR |
| 545 | *MTR: | tableau de numération •864187_868114• |

Parfois, l'enseignant donne une initiative à l'élève, ce qui lui permet de savoir quelle langue utilisée.

Exemple n° 134: Mson-A5-cal-L2-181011

| | | |
|---|---|---|
| 88 | *MTR: | cin se war nee wey@s:son nombre entier yan no@s:son •222306_225546• |
| 89 | %gls: | pourquoi dites-vous que ce sont des nombres entiers? |
| 90 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 91 | *MTR: | parce que •225546_227790• |
| 92 | %m: | MEA MGI MTR |
| 93 | *MTR: | oui! •227790_231418• |
| 94 | *ELV: | parce qu'il n'y a pas de virgule |
| 9 | %m: | MEA MGR MTR |

En disant « parce que », la maîtresse incite l'élève à entamer sa réponse par ce mot.

Les traces d'activités métalinguistiques se retrouvent dans les activités de résolution de problème. Dans ce cas, l'élève doit prendre conscience de l'obstacle cognitif à lever pour pouvoir trouver une solution au problème. En deuxième année, les problèmes sont moins complexes comme le montre l'exemple qui suit:

| Exemple n° 135: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 233 | *MTR: | Aliou gonda lemur way(.) baabo nano itaaci. |
| 234 | %gls: | Aliou possède dix citrons son père lui donne quatre de plus |
| 235 | *MTR: | marje ti n'ga lemurey hinna? •777610_783748• |
| 236 | %gls: | de combien de citrons dispose-t-il au final? |
| 237 | %m: | MEQ MGE MTR |
| […] | | |
| 259 | *ELV: | iway cindi taaci(.) |
| 260 | %gls: | quatorze |
| 261 | %m: | MEA MGE MTR |
| 262 | *MTR: | i way cindi taaci(.) borey kul naaney kan iway cindi taaci no? |
| 263 | %gls: | quatorze tout le monde est d'accord que c'est quatorze? |
| 264 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 265 | *ELV: | Ayyo! •823028_828992• |
| 266 | %gls: | oui |

Il est nécessaire de dépasser les listes de contenus à retenir par cœur, des savoirs, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre.

Barbeau, Montini et Roy (1998 : 35) attestent que *«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.»*

La résolution de problème apprend à l'élève à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

Il est donc important d'orienter les acquis de l'élève dans le sens de résolution de situations concrètes, et non pas de lui inculquer une somme de savoirs qu'il s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment utiliser dans la vie active.

**9.2.1.2. Les enseignants**

Les activités métalinguistiques dans les séquences de calcul se manifestent surtout à travers les savoirs métaprocéduraux inhérents à l'enseignement des mathématiques. La maîtrise de techniques de calcul nécessite la compréhension de procédures d'ajout, de soustraction de multiplication et de division. En 4ème année, le maître commence le cours par le calcul mental. Une façon pour lui d'éveiller la conscience des élèves. Le calcul mental est une activité de réflexion basée sur les quatre opérations : l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Il permet aux élèves de s'approprier les nombres et leurs propriétés. L'élève s'habitue mentalement à effectuer une série d'opérations. Ce qui lui développe l'esprit et le prépare à des activités plus complexes comme la résolution de problème.

| Exemple n° 136: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 29 | *MTR: | soulevez les craies on va essayer de faire un calcul mental •50303_52977• |
| 30 | *MTR: | vous écrivez •52977_55192• |
| 31 | *MTR: | écrivez soixante-cinq •55192_56657• |
| 32 | %m: | MEI MGE MTR |

De même dans la séquence de 2ème année, la maîtresse exerce l'esprit des élèves en leur proposant des calculs mentaux.

| Exemple n° 137: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 37 | *MTR: | wayye cindi iddu kan tonton iway cindi iddu ga aga sawanda +... |

| | | |
|---|---|---|
| 38 | %gls: | soixante-seize plus seize ça équivaut à |
| 39 | *MTR: | +, marje? •360990_372660• |
| 40 | %gls: | combien? |
| 41 | %m: | MEQ MGE MTE |

L'adverbe interrogatif « combien » est le terme qu'elle utilise de façon récurrente pour poser les questions aux élèves. Le vocable « combien » sert ici à interroger sur un nombre.
Il est parfois employé comme un référent aux chiffres. Dans ce cas, au lieu de dire « quel chiffre ajouté à quel autre chiffre nous donne quinze », le maître préfère dire :

| Exemple n° 138: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 412 | *MTR: | quinze est égal à combien plus combien ou bien quelqu'un peut oui ? |
| 413 | %m: | MEQ MGE MTR |

De même, le pronom relatif « quoi » est parfois employé de façon répétitive pour orienter l'élève dans la production de sa réponse.

| Exemple n° 139: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 547 | *MTR: | le tableau de numération est composé de quoi et de quoi? •868114_870645• |
| 54 | 8 %m: | MEQ MGE MTR |

Dans cet exemple, le maître montre à l'élève à travers la formulation de la question que « le tableau de numération » n'est pas composé que d'un seul élément. Il attend de celui-ci une réponse du type : « le tableau de numération est composé de x et de y ».
Très souvent, les enseignants utilisent des alternances codiques pour mieux se faire comprendre.

| Exemple n° 140: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 55 | *MTR: | marje no nga jin ka compter@s:fra? •438530_446581• |
| 56 | %gls: | combien tu comptes d'abord? |
| 57 | %m: | MEQ MGI MTE |

Dans cet exemple, la maîtresse de 2ème année use d'une alternance codique intraphrastique. Elle intègre le mot français « compter » dans une phrase exprimée en songhay. L'élève qui, dans l'euphorie, a compté en songhay plus de bâtonnets qu'il n'en devait, n'a certainement pas compris la première consigne de l'enseignante énoncée par le terme « kabu » (compter en songhay). Remplacer « kabu » par « compter »est sûrement essentiel pour qu'il sache à quel chiffre il lui faut arrêter de compter pour réussir l'opération d'addition. Pour s'assurer que l'élève a bien compris la consigne, la maîtresse reformule la question en employant cette fois-ci le mot « kabu » tout en insistant sur le nombre de fois que l'élève a compté le chiffre six.
Mais dans certains cas, l'utilisation des alternances codiques sont un moyen pour les enseignants de dissimuler les difficultés conceptuelles auxquelles ils sont confrontés dans l'enseignement du calcul.

| Exemple n° 141: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| *MTR:cin se war nee wey@s:son nombre entier yan no@s:son •222306_225546• | | |
| 89 | %gls: | pourquoi dites-vous que ce sont des nombres entiers? |
| 90 | %m: | MEQ MGI MTR |

| Exemple n° 142: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 221 | *MTR: | sohoŋ kan war na i@s:son comparer macin tii comparaison signe |
| 222 | *MTR: | ey@s:son? •393294_397788• |
| 223 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 224 | %gls: | maintenant que vous les avez comparés quels sont les signes de la |
| 225 | %gls: | comparaison? |
| 226 | %m: | MEQ MGE MTR |

Dans les deux exemples ci-dessus, la maîtresse de 5ème année a recours au français pour énoncer des concepts dont elle ignore les traductions en songhay. Les concepts de « nombre naturel » et de « comparaison » ne sont traduits en songhay à aucun moment du cours qu'elle a dispensé.
Les verbes « compter », « comparer », « ranger », « classer » et « décomposer » sont les plus usités dans les séquences de calcul que nous avons filmées. Ils sont employés par les enseignants, régulièrement dans les consignes, pour inciter les élèves à l'action.

Dans la séquence de 2ème année, c'est le verbe « kabu » (« compter » en songhay) qui est fréquemment utilisé par la maîtresse dans les sollicitations.

| Exemple n° 143: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 76 | *MTR: | iddu marje no n'kabu? iddu hinka. |
| 77 | %gls: | tu as compté combien de fois six? deux fois. |
| 78 | %m: | MEQ MGI MTR |

Dans l'activité de comptage par cinq, le mot « kabu » est de nouveau employé dans la consigne édictée par la maîtresse.

| Exemple n° 144: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 148 | *MTR: | may no ma ka ka kabu nda iggu gu? •602358_614003• |
| 149 | %gls: | qui va venir compter par cinq cinq |
| 150 | %m: | MEQ MGE MTR |

Plusieurs traces d'activités métalinguistiques des enseignants ont trait à l'appréciation des productions des élèves. Généralement, les bonnes réponses sont récompensées par des salves d'applaudissements.

| Exemple n° 145: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 191 | *MTR: | a boori(.) wa kobikobi aše. •661403_672925• |
| 192 | %gls: | c'est bien applaudissez pour lui |
| 193 | %m: | MEA MGE MTR |

La disposition d'esprit de l'élève ouverte à l'apprentissage constitue un pré-requis indispensable. La motivation par les appréciations de l'enseignant traduit une tendance dynamique au développement des apprentissages chez les élèves. Cette tendance peut même s'inverser si les élèves ne sont pas encouragés en cas de succès.

La réussite des apprentissages procure une satisfaction morale à l'enseignant. Parfois, celui-ci ne peut s'empêcher de cacher son enthousiasme. C'est ce qu'on constate à travers l'exemple qui suit :

| Exemple n° 146: Mson-A4-cal-L2-171011 |
|---|
| 861 *MTR: a nee d beero d beero@s:son c'est bien je suis content vraiment •1512862_1519716• |
| 862 %m: MEA MGE MTR |
| 863 %gls: il a dit le d majuscule |

Si l'élève ne réussit pas l'exercice, l'enseignant se contente parfois de lui dire juste que c'est faux. Il n'apporte pas de remédiation dans l'immédiat aux lacunes de l'apprenant. L'exemple ci-dessous en est une illustration.

| Exemple n° 147: Mson-A5-cal-L2-181011 |
|---|
| 18 *MTR: war boro hinkaa waney kul mana boori@s:son c'est faux •143413_149281• |
| 19 %gls: tous les deux sont faux |
| 20 %m: MEA MGE MTR |
| 21 *MTR: c'est faux! •149281_150702• |
| 22 %m: MEA MGE MTR |

Dans les séquences de calcul, les activités métalinguistiques des enseignants résultent surtout des passages d'auto-évaluation des élèves, de lecture des chiffres, d'explication ou de définition des concepts, de vérification ou de justification des réponses et de communication de ce qu'on a écrit ou de ce qu'on a changé.

Dans l'exemple ci-dessous l'enseignante de 2ème année demande l'avis des élèves sur la réponse donné par leur compère interrogé.

| Exemple n° 148: Mson-A2-cal-L1-171011 |
|---|
| 262 *MTR: i way cindi taaci(.) borey kul naaney kan iway cindi taaci no? |
| 263 %gls: quatorze tout le monde est d'accord que c'est quatorze? |
| 264 %m: MEQ MGI MTR |

Solliciter l'avis des élèves est un moyen pour la maîtresse de cette classe de s'assurer de leur attention et de leur implication. Parfois les élèves arrivent même à identifier des erreurs auxquelles le maître lui-même ne prête pas attention. C'est ce qu'on constate dans l'exemple qui suit :

| Exemple n° 149: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 853 | *MTR: | dix-huit qu'est-ce que vous voyez? c'est pas bon? •1497470_1504468• |
| 854 | *MTR: | viens rapidement a nee ni hantumoo mana boori@s:son •1504468_1507499• |
| 855 | %gls: | il dit que ce que tu as écrit n'est pas correct |
| 856 | *MTR: | cin ka mana boori a ra?@s:son •1507499_1508638• |
| 857 | %gls: | qu'est-ce qui n'est bien dedans |
| 858 | *ELV: | d beero no ma huru@s:son •1508638_1512862• |
| 859 | %gls: | c'est le d majuscule qu'il fallait écrire |
| 860 | %m: | MEA MGE MTR |

Sachant qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule, l'élève n'arrive pas à comprendre qu'on écrive dix-huit avec un « d »minuscule. Il transfère ainsi ses compétences du domaine langues et communication dans le domaine de sciences mathématiques et technologie.

Les enseignants favorisent ainsi à travers ces quelques exemples la pratique de l'auto évaluation par les élèves. Etant donné que l'appréciation est une aide à l'apprentissage, l'appréciation par les pairs et l'autoévaluation permettent à chaque apprenant de juger du développement des compétences. C'est ainsi que chaque élève prend une décision en vue de la régulation des apprentissages.

La lecture des chiffres occupe une place non négligeable dans les traces d'activités métalinguistiques en 2ème année.

Dans l'exemple 150, la maîtresse désigne des chiffres qu'elle demande aux élèves de lire.

| Exemple n° 150: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 414 | *MTR: | may no ma hinnawey bay? macin no i ga nee wo se? •1116496_1129662• |
| 415 | %gls: | qui connait ces chiffres? comment cela s'appelle? |
| 416 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 417 | *ELV: | yaada |
| 418 | %gls: | zéro |
| 419 | %m: | MEA MGE MTR |

Elle reformule sa question pour mieux faire réagir les élèves. Les verbes employés dans les deux consignes sont des verbes fréquents «bay » (connaître, savoir, comprendre…) et « nee » (dire, s'appeler, se traduire…). Les élèves comprennent ainsi sans difficulté ce qui leur est

demandé. Ils s'empressent donc de répondre. Dans l'exemple qui suit, c'est le même verbe « nee » que la maîtresse emploie pour interroger les élèves.

| Exemple n° 151: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 433 | *MTR: | yaada takaawo nda i ga hantum! •1137164_1141238• |
| 434 | %gls: | c'est comme ça qu'on écrit zéro |
| 435 | %m: | MEA MGE MTR |

Elle interpelle les élèves sur la façon d'écrire le chiffre « 0 ». « takaawo » (c'est comme cela, c'est de cette manière …) est la formule utilisée pour inciter les élèves à réagir.

| Exemple n° 152: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 474 | *MTR: | han@i de wo kabiizo wo cin no i ga nee a se? •1165174_1169884• |
| 475 | %gls: | et ce petit doigt comment on l'appelle? |
| 476 | %m: | MEQ MGE MTR |

« kabiizo wo » (ce petit doigt) renvoie à une catégorie d'objet ayant les mêmes propriétés que le chiffre « 1 ». L'usage de cette métaphore consiste à faire comprendre aux élèves qu'il y a une ressemblance entre le doigt d'une main et le chiffre « 1 ».
En 5ème année, la maîtresse attire l'attention des élèves sur la ressemblance entre le graphisme de certains chiffres et les signes supérieur et inférieur.

| Exemple n° 153: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 244 | *MTR: | supérieur inférieur •412080_415883• |
| 245 | *MTR: | ou égal n'da ir na@s:son chiffre ey zaa@s:son de un à dix •415883_421460• |
| 246 | %gls: | si on prend les chiffres de un à dix |
| 247 | *MTR: | affo no n'da ir na zaa ir ga dii a ra@s:son inférieur chiffre |
| 248 | %gls: | lequel des chiffres ressemble aux signes de comparaison inférieur? |
| 249 | %m: | MEQ MGE MTR |

Après avoir donné plusieurs réponses erronées, les élèves finiront par comprendre que le chiffre sept (« 7 ») est similaire au signe inférieur (« > ») et que le chiffre 4 est proche du signe supérieur (« < »).

| Exemple n° 154: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 279 | *ELV: | moi sept |
| 280 | %m: | MEA MGR MTR |
| 281 | *MTR: | sept donc inférieur ou? •459988_464127• |
| 282 | *MTR: | supérieur n'ga dii@s:son quatre oo ne@s:son sept |
| 283 | %gls: | dans supérieur on voit le quatre sept |
| 284 | *MTR: | oo ne way de no ir ga i kaa@s:son •464127_470399• |
| 285 | %gls: | est là ce sont ces parties là qu'on enlève |
| 286 | *MTR: | a ga tee inférieur supérieur ou égal •470399_475806• |
| 287 | %gls: | ça devient inférieur supérieur ou égal |
| 288 | %m: | MEA MGR MTR |

Cette stratégie de l'enseignant visant à montrer à l'élève les analogies du point de vue graphique entre les chiffres « quatre » et « sept » et les signes de comparaison « supérieur » et « inférieur », facilite la mémorisation de la position de chacun des deux signes. Il suffit que l'élève se rappelle que les barres du chiffre « quatre » sont positionnées de la même façon que celles du signe « supérieur » pour qu'il lève l'équivoque quant à la confusion qu'il pourrait faire entre les signes « supérieur » et « inférieur ».

Les traces d'activités métalinguistiques se retrouvent dans les sollicitations des enseignants visant à identifier des chiffres ou à expliquer et à définir des notions. Généralement, les questions de l'enseignant se font de façon croissante. Dans l'exemple 155, la maîtresse incite d'abord les élèves à l'observation sans vouloir leur exprimer exactement ce qu'elle attend d'eux comme réponse.

| Exemple n° 155: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 53 | *MTR: | nombre hinka wo kan goo war jiney ra wa i guna@s:son •186853_188638• |
| 54 | %gls: | regardez les deux nombres ! qu'est-ce que vous avez devant vous ? |
| 55 | %m: | MEI MGI MTR |

La question devient plus directe dans l'exemple 156. Là, elle s'attend à une réponse précise de la part des élèves.

| Exemple n° 156: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 61 | *MTR: | nombre dumi fo yan no@s:son ? •195346_196469• |
| 62 | %gls: | comment appelle-t-on ces nombres? |
| 63 | %m: | MEQ MGE MTR |

Après la reconnaissance des nombres, l'enseignante sollicite les élèves à travers une question encore plus ouverte.

| Exemple n° 157: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 88 | *MTR: | cin se war nee wey@s:son nombre entier yan no@s:son •222306_225546• |
| 89 | %gls: | pourquoi dites-vous que ce sont des nombres entiers? |
| 90 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 91 | *MTR: | parce que •225546_227790• |
| 92 | %m: | MEA MGI MTR |
| 93 | *MTR: | oui! •227790_231418• |
| 94 | *ELV: | parce qu'il n'y a pas de virgule |
| 95 | %m: | MEA MGR MTR |

L'emploi de l'adverbe interrogatif « pourquoi » permet de déterminer la raison pour laquelle les « nombres » sont dits « entiers ». La réponse à la question conduit incontestablement à la définition du concept de « nombre entier ».

| Exemple n° 158: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 319 | %gls: | ici on veut les a comparer |
| 320 | %m: | MEA MGI MTR |
| 321 | *MTR: | n'da n'ga baa ma i@s:son ranger sohoŋ taka fo no n'ga tee@s:son |
| 322 | %gls: | si on veut les ranger comment doit-on faire? |
| 323 | %m: | MEQ MGE MTR |

Les mêmes types de sollicitations sont effectués par le maître de la 4ème année.

| Exemple n° 159: Mson-A4-cal-L2-171011 |
|---|

| | | |
|---|---|---|
| 549 | *MTR: | qu'est-ce que vous voyez devant vous oui Ramatou! •870645_873827• |
| 550 | %m: | MEQ MGI MTR |

Ici, le maître encourage les élèves à exprimer leurs remarques. La question est ouverte si bien que l'apprenant n'est pas contraint de donner exactement la réponse attendue par l'enseignant. Dans l'exemple suivant, la question posée par le maître requiert une réponse précise.

| Exemple n° 160: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 203 | *MTR: | la décomposition c'est quoi? •300853_303303• |
| 204 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 205 | *MTR: | si on dit de décomposer un nombre oui Ramatou •303303_306201• |
| 206 | %m: | MEA MGI MTR |

La formulation de la question donne déjà une piste à l'élève concernant la structure de la phrase que celui-ci utiliserait pour répondre. La question « la décomposition, c'est quoi ? », conduirait l'élève à répondre certainement par : « la décomposition, c'est… ».

Plusieurs traces d'activités métalinguistiques dans les séquences de calcul se rapportent à la comparaison entre L1 et L2. Dans les deux exemples qui suivent la maîtresse de 2ème année sollicite la dénomination du chiffre « 1 » en songhay puis en français.

| Exemple n° 161: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 481 | *MTR: | koyra senni ra? |
| 482 | %gls: | en songhay? |
| 483 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 484 | *ELV: | affoo! •1169884_1172748• |
| 485 | %gls: | un |
| 486 | %m: | MEA MGE MTR |

| Exemple n° 162: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 502 | *MTR: | affoo macin no i ga har a se nasara cinni ra? |
| 503 | %gls: | un comment on l'appelle en français |
| 504 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 505 | *ELV: | un |

| | | |
|---|---|---|
| 506 | %m: | MEA MGE MTR |

Dans l'exemple 163, elle utilise le mot « senni » (langue en songhay dans la variante de Gao) et dans l'exemple suivant elle emploie « cinni » (langue en songhay dans la variante de Tombouctou). Nous avons remarqué qu'à plusieurs reprises, la maîtresse de la 2ème année alterne les mots du lexique de Gao avec ceux de Tombouctou. Ce qui n'est pas le cas du maitre de la 4ème année et de la maîtresse de la 5ème année.

Dans l'exemple ci-dessous, le maître de la 4ème année préfère expliquer le sens de la décomposition en songhay bien que le médium du cours soit le français.

| Exemple n° 163: Mson-A4-cal-L2-171011 | | |
|---|---|---|
| 424 | *MTR: | donc c'est bien donc voilà ce qu'on appelle la décomposition des |
| 425 | *MTR: | nombres •655355_660320• |
| 426 | %m: | MEA MGE MTR |
| 427 | *MTR: | fesufesu yano ra kaa fesufesu n'da i nee mane ma hinnafoo zaa@s:son |
| 428 | %gls: | dans la décomposition décomposer si on te dit de prendre un chiffre |
| 429 | *MTR: | ma fesufesu ka a kaa cerera •660320_667187• |
| 430 | %gls: | de le décomposer en différents chiffres |
| 431 | *MTR: | n'ga tii maa hinna kul kan m'ba n'ga hin kaa dan@s:son mais avec le |
| 432 | %gls: | ça veut dire que tu peux choisir n'importe quel chiffre |
| 433 | *MTR: | signe plus •667187_672758• |
| 434 | *MTR: | seulement avec le signe plus •672758_675047• |
| 435 | %m: | MEA MGE MTR |
| 436 | *MTR: | marje no n'da n'na tonton marje ga wala n'da n'na tonton@s:son |
| 437 | %gls: | combien plus combien plus combien plus |
| 438 | *MTR: | marje ga wala n'da n'na tonton marje ga@s:son •675047_678938• |
| 439 | %gls: | plus combien plus combien |
| 440 | *MTR: | n'ga hin ka du hinna filaana@s:son voilà décomposition oo@s:son |
| 441 | %gls: | ça peut te donner tel chiffre? |
| 442 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 443 | *MTR: | almagana@s:son •678938_683691• |
| 444 | %gls: | le sens de la décomposition |
| 445 | *MTR: | c'est ça qu'on appelle justement décomposer un nombre •683691_686844• |

| | | |
|---|---|---|
| 446 | %m: | MEA MGE MTR |

Permettre aux élèves de bien comprendre dans leur langue maternelle ce qu'ils apprennent dans la langue seconde est essentiel.

Plusieurs stratégies permettent de créer un pont entre la L1 et la L2. Dans cet exemple tiré de la séquence de la 2ème année, la maîtresse prononce les chiffres en français puis demande leur nom en songhay.

| Exemple n° 164: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 608 | *MTR: | wa haŋa jer! hinna wo macin no i ga ne a se koyraboro cinni ra? •1334920_1343224• |
| 609 | %gls: | écoutez ce chiffre comment on l'appelle en songhay? |
| 610 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 611 | *ELV: | iway cindi yangga |
| 612 | %gls: | dix neuf |
| 613 | %m: | MEA MGE MT |

Cette activité permet aux élèves de prendre conscience du sens des chiffres en L2. Ce qui les amène à ne pas se contenter de mémoriser les chiffres en français, mais à pouvoir s'en servir pour effectuer les opérations de mathématique.

Un autre pan des traces d'activités métalinguistiques dans les séquences de calcul, singulièrement dans la séquence enregistrée en 2ème année, concerne l'identification des différents traits susceptibles d'être utilisés par les élèves dans les exercices de calcul.

Dans les deux exemples qui suivent, la maîtresse prend appui sur la L1 pour apprendre aux élèves en L2 les lignes oblique et verticale.

| Exemple n° 165: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 838 | *MTR: | zeeri tolbantaa i'mma nee a se <une ligne>@s:fra? •1606340_1609080• |
| 839 | %gls: | la ligne oblique on l'appelle une ligne? |
| 840 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 841 | *MTR: | une ligne oblique •1609080_1613024• |
| 842 | %m: | MEA MGE MTR |

| Exemple n° 166: Mson-A2-cal-L1-171011 |
|---|
| 881 *MTR: zeeri sukantaa i'mma ne a se nasara sennira <une ligne>@s:fra? •1659828_1666091• |
| 882 %gls: la ligne verticale on l'appelle en français une ligne? |
| 883 %m: MEQ MGE MTC |
| 884 *MTR: verticale(.) ligne verticale •1666091_1670387• |
| 885 %m: MEA MGE MTE |
| 886 *ELV: une ligne verticale •1670387_1673226• |
| 887 %m: MEA MGE MTE |

Les élèves, comprenant déjà les spécificités de chaque ligne puisqu'ils les ont étudiées précédemment en songhay, doivent simplement retenir les acceptions en français pour maîtriser la leçon.

Après que les élèves ont pu comprendre le sens de chaque ligne en français, la maîtresse insiste sur l'identification de la « ligne horizontale » qui intervient le plus souvent dans les opérations de calcul.

| Exemple n° 167: Mson-A2-cal-L1-171011 |
|---|
| 908 *MTR: a'mma wo kan ir hundey •1687261_1691337• |
| 909 %gls: mais ce que nous |
| 910 *MTR: kan hansa ka tee nga ti <une ligne horizontale>@s:fra |
| 911 %gls: utilisons le plus souvent c'est la ligne horizontale |
| 912 %m: MEA MGE MTE |

Elle aborde ainsi avec les élèves des notions simples de mots en français auxquelles ils doivent s'habituer pour réussir les exercices de calcul.

### 9.2. Les indices visuels

#### 9.2.1. Les gestes co-verbaux

Le tableau ci-dessous présente les occurrences des gestes co-verbaux effectués par les élèves et les maîtres dans les séquences de calcul.

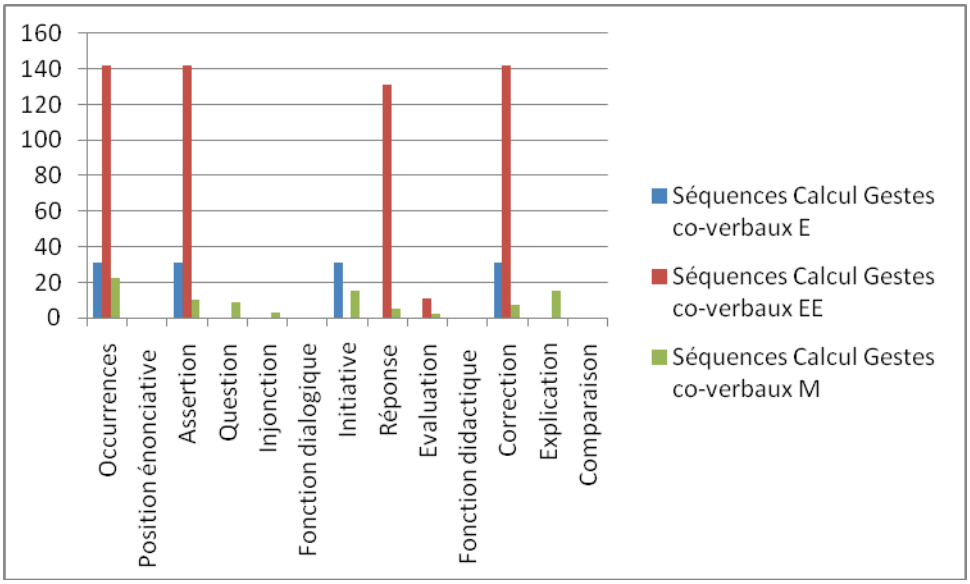
**Tableau N° 48 :** Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de calcul

| Séquences Calcul | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 31 | 142 | 22 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 31 | GEA = 142 | GEA = 10 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 9 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 3 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 31 | GGI = 0 | GGI = 15 |
| Réponse | GGR = 0 | GGR = 131 | GGR = 5 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 11 | GGE = 2 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 31 | GTR = 142 | GTR = 7 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 15 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Nous avons dénombré 31 gestes co-verbaux effectués individuellement par les élèves. Ils apparaissent dans leur totalité, successivement suivant la position énonciative, la fonction dialogique et la fonction didactique, dans les assertions, les initiatives et les corrections. Collectivement, les élèves ont produit 142 qui sont essentiellement des assertions (142), des réponses (131) et des corrections (142). Les gestes réalisés par les enseignants sont moins nombreux. Les 22 occurrences répertoriées sont des assertions (10), des questions (9) et des injonctions (3) au niveau de la position énonciative ; des initiatives (15), des réponses (5) et des évaluations (2) au niveau de la fonction dialogique ; des corrections (7) et des explications (15) au niveau de la fonction didactique.

Le graphique suivant nous fait discerner la répartition des gestes co-verbaux des élèves et des enseignants au sein de la position énonciative et des fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°** 30: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de Calcul




#### 9.2.1.1. Les élèves

Les gestes co-verbaux des élèves dans les séquences de calcul s'effectuent au cours des opérations de calcul mental. L'enseignant demande aux élèves de lever les craies le temps qu'il formule l'opération à effectuer.

| Exemple n° 168: Mson-A4-cal-L2-171011, | | |
|---|---|---|
| 43 | *MTR: | he@i soulevez les craies •74984_78343• |
| 44 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |
| 45 | *MTR: | on soulève les craies he@i soulève les craies •78343_81444• |
| 46 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |

Ceux-ci hissent les craies en attendant d'écouter l'opération de calcul à effectuer mentalement.

| Exemple n° 169: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 27 | *MTR: | levez les craies(.) les craies! •318086_323643• |
| 28 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 29 | *MTR: | War wey war nanka sinka war mɲey daabu wala macin? •323643_333191• |
| 30 | %gls: | vous là vous ne pouvez pas vous taire? |
| 31 | %m: | GEAEE GGREE GTRE |
| […] | | |
| 34 | *MTR: | wa haɲa jer ya ne! •351788_360990• |

| | | |
|---|---|---|
| 35 | %gls: | écoutez-moi! |
| 36 | %m: | GEAM GGIM GTEM |

Dès que l'enseignant fini d'énoncer le calcul à effectuer, les élèves se mettent à écrire le résultat de l'opération sur leurs ardoises.

| Exemple n° 170: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 8 | *MTR: | neuf fois sept |
| 9 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 10 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 11 | *MTR: | neuf fois sept vous écrivez la réponse sur les ardoises |
| 12 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 13 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Ensuite, ils montrent le résultat de leurs productions inscrites sur leurs ardoises.

| Exemple n° 171: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 21 | *MTR: | c'est faux! |
| 22 | %m: | MEA MGE MTR |
| 23 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 24 | *ELV: | madame |
| 25 | *MTR: | bien |
| 26 | %m: | MEA MGE MTR |
| 27 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 28 | *ELV: | madame |
| 29 | *MTR: | bien |
| 30 | %m: | MEA MGE MTR |
| 31 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

La maîtresse de 5$^{ème}$ année apprécie le résultat trouvé par chaque élève par « bien » pour les élèves ayant donné la bonne réponse et « faux » pour ceux n'ayant pas le bon résultat.
Plusieurs gestes co-verbaux des élèves consistent à soulever les doigts pour solliciter la prise de parole. Ces sollicitations interviennent lorsqu'une tâche leur est demandée par le maître ou

la maîtresse. Dans l'exemple qui suit, ils lèvent les doigts pour répondre à la sollicitation de la maîtresse qui consiste à requérir ce qu'ils remarquent entre les chiffres.

| Exemple n° 172: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 123 | *MTR: | oui on doit remarquer |
| 124 | *MTR: | plus petit et plus que |
| 125 | %m: | MEA MGR MTR |
| 126 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Il s'agissait pour eux de comparer les chiffres. Une tâche qu'ils ont su effectuer avec brio. Mais lorsqu'il leur est demandé de transformer leur savoir procédural en savoir déclaratif, seul un d'entre eux lève le doigt pour tenter d'apporter une réponse à la question posée par maîtresse.

| Exemple n° 173: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 177 | *MTR: | cinno war na tee gamey ra@s:son |
| 178 | %gls: | qu'est-ce que vous avez fait entre ces deux nombres? |
| 179 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 180 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Les élèves ont procédé à la comparaison des chiffres, mais ils n'arrivent pas à verbaliser ce qu'ils ont fait. Il leur est même facile de déterminer les signes de comparaison.

| Exemple n° 174: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 231 | *MTR: | comparé |
| 232 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 233 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 234 | *ELV: | moi moi madame |
| 235 | *ELV: | supérieur et inférieur |
| 236 | %m: | MEA MGR MTR |
| 237 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Pour les amener à bien retenir les savoirs déclaratifs, la maîtresse leur demande de répéter après elle les mots comparaison et arrangement. Ce qui incite plusieurs élèves à demander par des gestes la prise de parole.

| Exemple n° 175: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 425 | *MTR: | han@i répète la comparaison |
| 426 | %m: | MEA MGR MTR |
| 427 | *ELV: | la comparaison la comparaison |
| 428 | %m: | MEA MGR MTR |
| 429 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 430 | *MTR: | l'arrangement |

Cependant, les élèves sont nombreux à vouloir intervenir lorsqu'il s'agit d'énoncer le savoir déclaratif en L1. Dans l'exemple ci-dessous, ils lèvent les doigts pour dire ce que signifie la décomposition en songhay.

| Exemple n° 176: Mson-A4-cal-L2-171011, | | |
|---|---|---|
| 205 | *MTR: | si on dit de décomposer un nombre oui Ramatou •303303_306201• |
| 206 | %m: | MEA MGI MTR |
| 207 | *ELV: | n'ga tii ma fesufesu@s:son |
| 208 | %gls: | ça veut dire décomposer |
| 209 | %m: | MEA MGE MTR |
| 210 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Ils sollicitent aussi la prise de parole avec insistance pour transposer l'opération de calcul de L2 en L1.

| Exemple n° 177: Mson-A4-cal-L2-171011, | | |
|---|---|---|
| 232 | *MTR: | n'est-ce-pas soixante dix égalent combien plus combien? •341404_347110• |
| 233 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 234 | *MTR: | may no ma hinka a bere n'di ir se koyra sennira@s:son •347110_349738• |
| 235 | %gls: | qui peut nous le traduire en songhay |

| | | |
|---|---|---|
| 236 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 237 | *ELV: | moi monsieur moi monsieur a ga sawa n'da@s:son •349738_354347• |
| 238 | %gls: | ça équivaut à |
| 239 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Plusieurs élèves font le geste de sollicitation de prise de la parole dans l'activité de comptage par cinq de zéro à cinquante.

| Exemple n° 178: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 148 | *MTR: | may no ma ka ka kabu nda iggu gu. •602358_614003• |
| 149 | %gls: | qui va venir compter par cinq cinq |
| 150 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 151 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Ils soulèvent aussi les doigts dans les activités de rangement et de comparaison des chiffres.

| Exemple n° 179: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 398 | *MTR: | may no ma war@s:son ranger ir se sohoŋ |
| 399 | %gls: | qui va nous ranger ceux-ci? |
| 400 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 401 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 402 | *ELV: | moi madame moi madame du plus petit au plus grand |
| 403 | %m: | MEQ MGR MTR |
| 404 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| […] | | |
| 600 | *ELV: | moi madame moi madame moi madame |
| 601 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Les gestes co-verbaux des élèves dans les séquences de calcul sont pour la plupart relatifs aux applaudissements que l'enseignant demande de faire pour encourager l'élève qui résout un problème difficile.

| Exemple n° 180: Mson-A2-cal-L1-171011 |
|---|

| | | |
|---|---|---|
| 141 | *MTR: | wa kobikobi a še. •589960_599182• |
| 142 | %gls: | applaudissez pour elle |
| 143 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |
| 144 | *MTR: | koy goro! •599182_602358• |
| 145 | %gls: | va t'asseoir! |
| 146 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |

Parfois, le maître justifie, en sollicitant l'avis de la classe, pourquoi l'élève mérite des ovations.

| Exemple n° 181: Mson-A4-cal-L2-171011, | | |
|---|---|---|
| 267 | *MTR: | c'est bien non eh bien donc on va l'applaudir ir ma kobokobi a@s:son |
| 268 | %gls: | applaudissez pour lui |
| 269 | *MTR: | se@s:son •390577_394900• |
| 270 | %m: | GEAEE GGEEE GTREE |

Certains gestes co-verbaux des élèves s'effectuent lors du comptage des bâtonnets.

| Exemple n° 182: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 107 | *MTR: | yagga(.)iway(.) iway cindi foo(.) iway cindi hinka. •532224_550307• |
| 108 | %gls: | neuf dix onze douze |
| 109 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| […] | | |
| 952 | *ELV: | affo(.) ihinka(.) ihinza(.) itaaci(.) iggu(.) iddu(.) iyye(.) yaaha •1753969_1772675• |
| 953 | %gls: | un deux trois quatre cinq six sept huit |
| 954 | %m: | MEA MGE MTR |
| 955 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Les élèves tiennent dans la main gauche l'ensemble des bâtonnets et dans la main droite les bâtonnets déjà comptés

Il arrive qu'un élève sollicite auprès de l'enseignant la prise de parole pour corriger un autre élève interrogé au tableau.

| Exemple n° 183: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 359 | *ELV: | madame agay! a mana un@s:fra ɲo cewo dan. |
| 360 | %gls: | moi madame il n'a pas mis le pied du un |
| 361 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

#### 9.2.1.2. Les enseignants

Dans les séquences de calcul, les gestes co-verbaux des enseignants consistent, pour une grande part, à montrer du doigt des chiffres que les élèves sont amenés à lire.

| Exemple n° 184: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 423 | *ELV: | yaada! •1131650_1133442• |
| 424 | %gls: | zéro |
| 425 | %m: | GEQM GGIM GTEM |
| […] | | |
| 521 | *ELV: | un •1188816_1189965• |
| 522 | %m: | MEA MGE MTR |
| 523 | *MTR: | un@s:fra de ne? •1189965_1193997• |
| 524 | %gls: | un et ici? |
| 525 | %m: | GEQM GGIM GTEM |
| […] | | |
| 614 | *MTR: | iwacindi! |
| 615 | %gls: | dix |
| 616 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 617 | *ELV: | yagga •1343224_1346885• |
| 618 | %gls: | neuf |
| 619 | %m: | GEQM GGIM GTEM |

Dans l'exemple ci-dessus, la maîtresse de 2ème année présente des chiffres en posant son doigt sur chacun d'eux pour exhorter les élèves à les lire. La plupart des nombres indiqués sont lus généralement en L1.

De même, dans l'exemple suivant le maître de 4ème année pose son index sur les productions d'un élève à qui il demande de lire ce qu'il a écrit.

| Exemple n° 185: Mson-A4-cal-L2-171011, |
|---|
| 954 %m: GEAM GGIM GTRM |
| 955 *MTR: a caw takakanda n'ga baa@s:son •1892160_1897240• |
| 956 %gls: lis-le comme tu veux |
| 957 %m: GEAM GGIM GTRM |
| 958 *MTR: wo caw kan n'na hantum@s:son dix han@i •1897240_1905978• |
| 959 %gls: lis-ce que tu as écrit |
| 960 %m: GEAM GGIM GTRM |
| 961 *MTR: dix ahan@i wala manti ni ka a hantum ay ne ma wo caw@s:son •1905978_1915823• |
| 962 %gls: ou bien ce n'est pas toi qui l'a écrit je te dis de lire ça |
| 963 %m: GEAM GGIM GTRM |

Dans les activités de calculs mentaux, les enseignants lancent les signaux de début et de fin des épreuves en tapant fort la table à l'aide d'un bâton. Le premier tapage signifie qu'il faut entamer l'opération et le second symbolise la cessation de l'activité d'écriture des élèves.

| Exemple n° 186: Mson-A2-cal-L1-171011 |
|---|
| 235 *MTR: marje ti n'ga lemurey hinna? •777610_783748• |
| 236 %gls: de combien de citrons dispose-t-il au final? |
| 237 %m: MEQ MGE MTR |
| 238 %m: GEIM GGEM GTRM |

Le geste est répété, puis accompagné de l'injonction « fermez-les ! »

| Exemple n° 187: Mson-A2-cal-L1-171011 |
|---|
| 241 *MTR: w'i gum! w'igum! W'i gum! w'igum! •787715_793117• |
| 242 %gls: fermez-les fermez-les fermez-les |
| 243 %m: GEIM GGEM GTRM |

Plusieurs autres gestes co-verbaux des enseignants se ramènent à indiquer aux élèves comment effectuer les figures mathématiques notamment les lignes horizontale et verticale.

Dans l'exemple ci-dessous, le geste de la maîtresse consiste à montrer la trajectoire de la ligne horizontale.

| Exemple n° 188: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 766 | *MTR: | zeeri kanantaa(.) sanda zeeri kan ga kani •1539373_1546845• |
| 767 | %gls: | ligne horizontale c'est une ligne qui est comme couchée |
| 768 | %m: | MEA MGE MTR |
| 769 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

Elle fait un autre geste pour indiquer comment tracer la ligne verticale.

| Exemple n° 189: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 862 | *MTR: | ay ga ye kadi zeeri fo nera koyne(.) takafoo no wo ga tiya? •1642874_1649543• |
| 863 | %gls: | je vois encore une autre ligne elle est comment cette ligne? |
| 864 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 865 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

Un certain nombre de gestes co-verbaux des enseignants permettent de demander aux élèves de nommer ce qu'ils observent.

| Exemple n° 190: Mson-A2-cal-L1-171011 | | |
|---|---|---|
| 681 | *MTR: | jeeri bundo •1387956_1393083• |
| 682 | %gls: | la règle |
| 683 | %m: | GEQM GGIM GTEM |

Dans l'exemple ci-dessus, la maîtresse brandit la règle tout en demandant aux élèves de la nommer.

Il est important que les élèves connaissent la nomenclature du matériel de mathématique qu'ils utilisent d'autant plus que les noms des instruments utilisés interviennent très souvent dans le discours de l'enseignant.

De même, outre l'explication des termes clés, les enseignants montrent des exemples concrets pour permettre aux apprenants de prendre conscience du sens des notions. C'est ainsi que dans l'exemple qui suit, la maîtresse montre du doigt les nombres comparés et les nombres rangés.

| Exemple n° 191: Mson-A5-cal-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 417 | *MTR: | arranger |
| 418 | %m: | MEA MGR MTR |
| 419 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

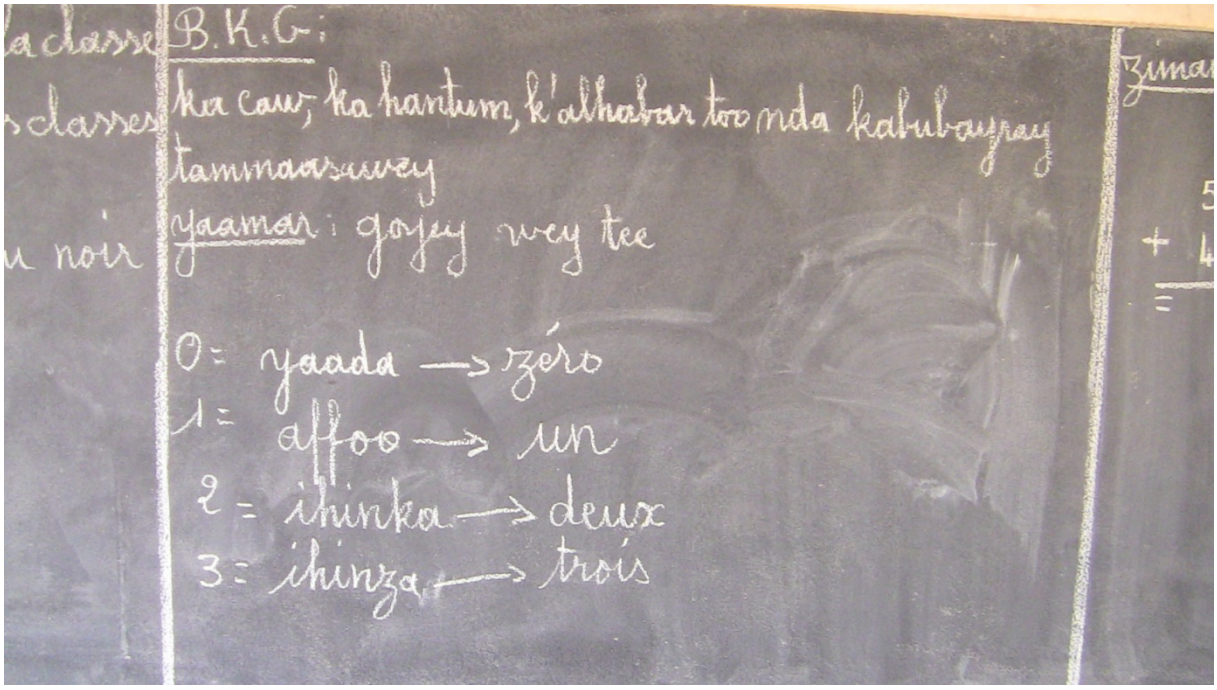
En 4ème année, le maître montre du doigt sur le tableau la colonne des dizaines et celle des unités.

| Exemple n° 192: Mson-A4-cal-L2-171011, | | |
|---|---|---|
| 557 | *MTR: | donc il est divisé en deux parties: la partie des unités •883175_887946• |
| 558 | %m: | GEAM GGRM GTEM |
| 559 | *MTR: | mais également la partie des dizaines n'est-ce pas? •887946_891035• |
| 560 | %m: | MEA MGE MTR |
| 561 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

Cette indication permet aux élèves de mieux saisir le sens de dizaine et d'unité.

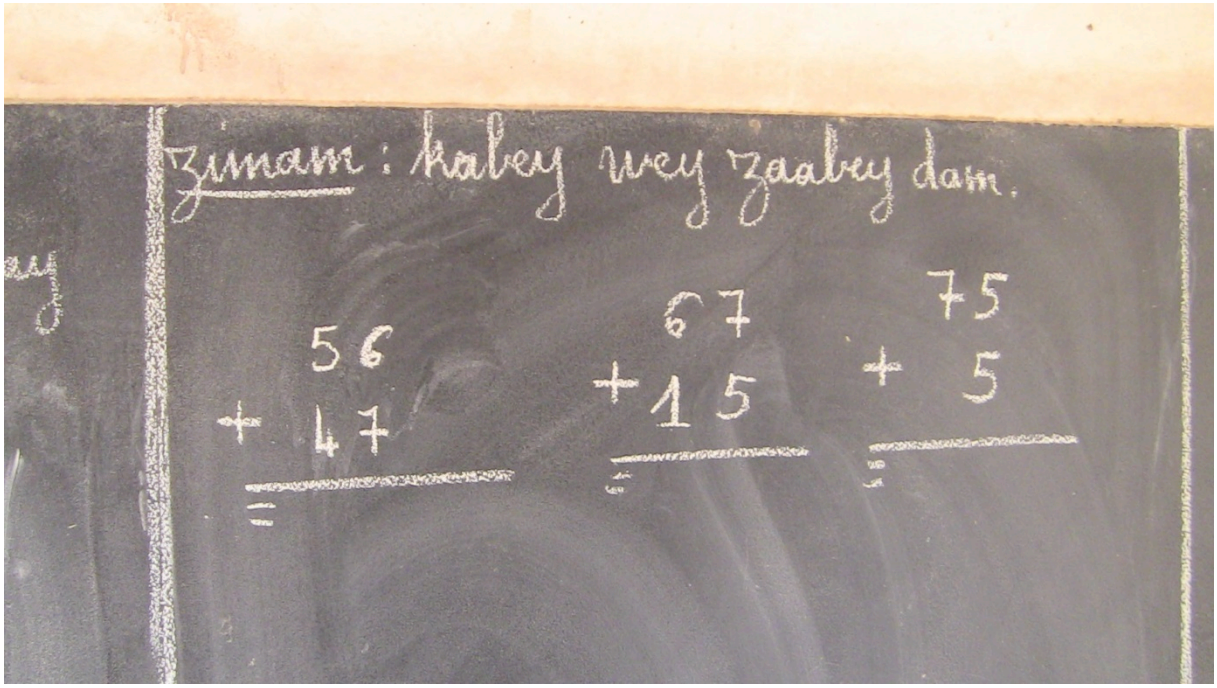
### 9.2.2. Les productions écrites

A travers la photographie ci-dessous, nous constatons que les apprentissages acquis en L1 sont petit à petit transférés en L2. L'élève, qui a appris en songhay à connaître les chiffres et à compter depuis la 1ère année, poursuit cet apprentissage en 2ème année, cette fois en ayant l'équivalence de ses connaissances de la 1ère année en français. Les inscriptions telles qu'elles sont affichées au tableau lui permettent de prendre conscience du fait que les chiffres dans les deux langues s'écrivent de la même façon. Mais leurs noms diffèrent selon la langue.



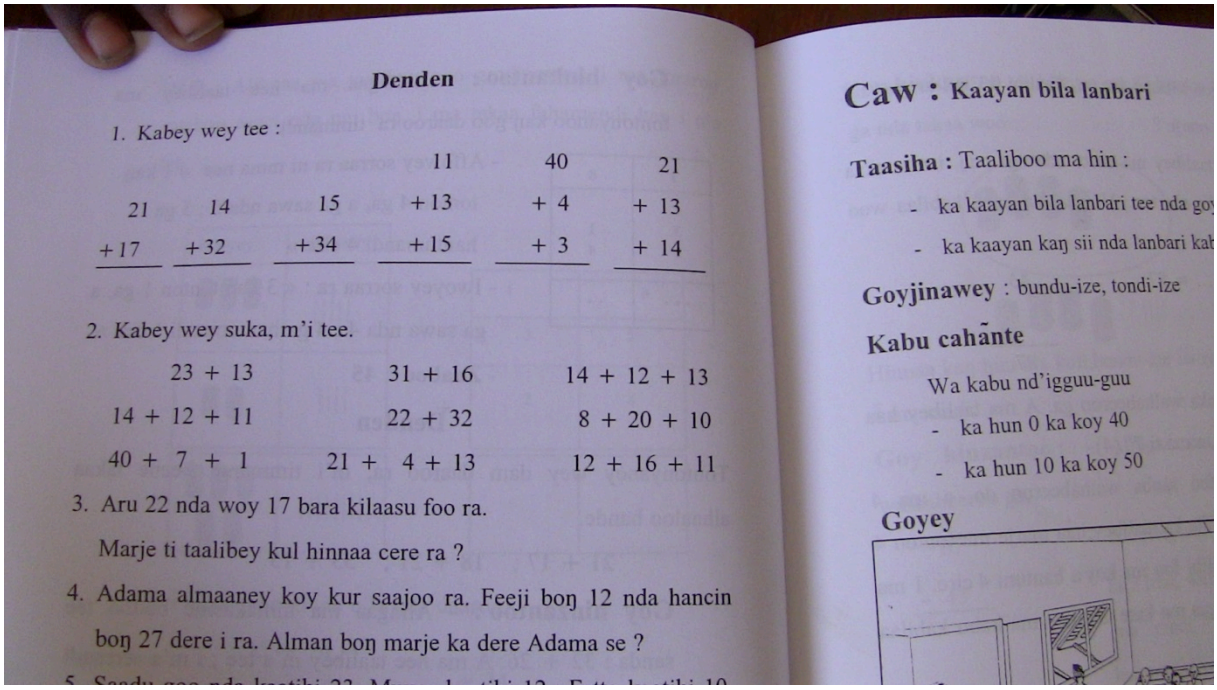

**Photographie N° 9 :** Chiffres inscrits au tableau

L'élève qui est capable d'effectuer les opération en L1, va être forcément capable d'effectuer les mêmes opérations en L2 d'autant plus que les chiffres ont les mêmes graphies dans les deux langues.




**Photographie N° 10 :** Des opérations de calcul au tableau

Dans le manuel de la 2ème année, nous remarquons bien, grâce à la photographie qui suit, que la langue utilisée est la L1.



**Denden**

1. Kabey wey tee :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 11 | 40 | 21 |
| 21 | 14 | 15 | +13 | + 4 | + 13 |
| +17 | +32 | +34 | +15 | + 3 | + 14 |

2. Kabey wey suka, m'i tee.

| | | |
|---|---|---|
| 23 + 13 | 31 + 16 | 14 + 12 + 13 |
| 14 + 12 + 11 | 22 + 32 | 8 + 20 + 10 |
| 40 + 7 + 1 | 21 + 4 + 13 | 12 + 16 + 11 |

3. Aru 22 nda woy 17 bara kilaasu foo ra.
Marje ti taalibey kul hinnaa cere ra ?

4. Adama almaaney koy kur saajoo ra. Feeji boŋ 12 nda hancin boŋ 27 dere i ra. Alman boŋ marje ka dere Adama se ?

**Caw : Kaayan bila lanbari**

**Taasiha :** Taaliboo ma hin :
- ka kaayan bila lanbari tee nda goy
- ka kaayan kaŋ sii nda lanbari kat

**Goyjinawey** : bundu-ize, tondi-ize

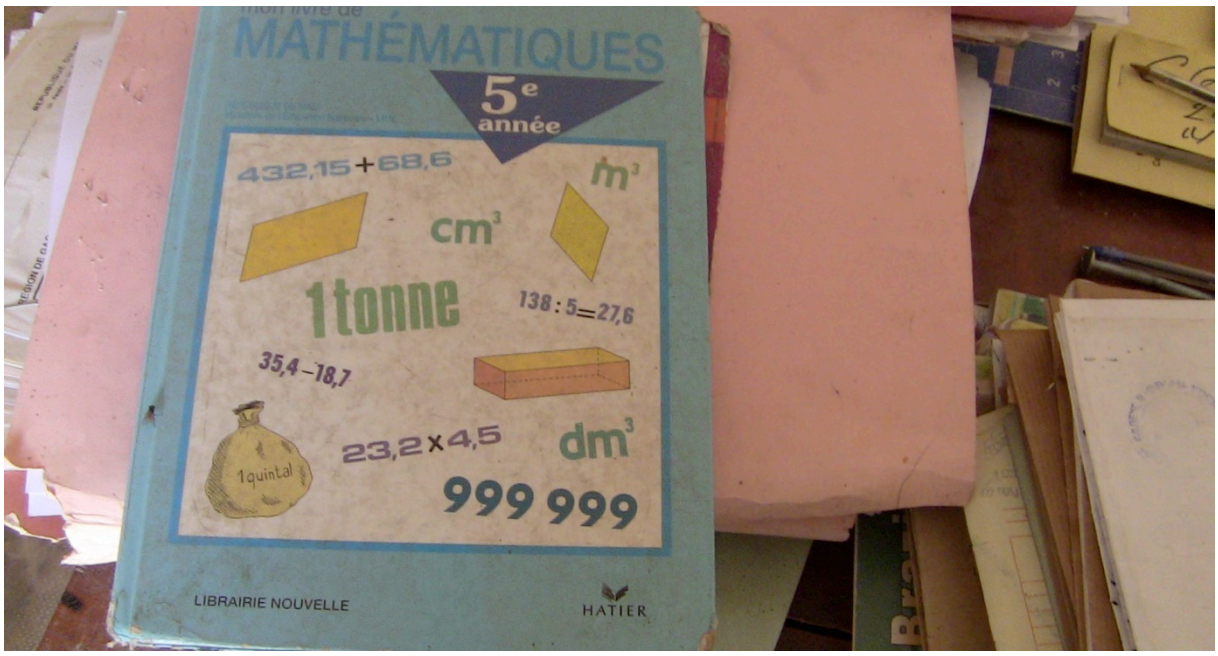
**Kabu cahãnte**

Wa kabu nd'igguu-guu
- ka hun 0 ka koy 40
- ka hun 10 ka koy 50

**Goyey**

**Photographie N° 11 :** Pages du manuel de calcul

Les situations problèmes sont exposées dans la langue du milieu de l'élève. Ces situations, comme les illustrent les exercices 3 et 4, s'inscrivent dans le contexte socioculturel des élèves. Les deux exercices se traduisent en français respectivement comme suit : « 3. Il y a 22 garçons et 17 filles dans une classe. Combien d'élèves y a-t-il dans la classe ?
4. Les animaux d'Adama sont aux pâturages en brousse. Parmi eux, 12 moutons et 27 chèvres se sont égarés. Adama a perdu combien d'animaux ? »
Déjà en 2ème année, les connaissances disciplinaires des élèves peuvent être évaluées sans qu'elles n'empiètent sur leurs connaissances linguistiques. Or, dans les écoles dites « classiques » où la seule langue utilisée est le français, l'élève est amené à décrypter d'abord le sens de l'exercice avant que ne soient mis en jeu ses connaissances disciplinaires.
Aux niveaux 2 et 3 du curriculum, la langue des manuels de calcul change, elle devient le français. La photographie ci-dessous présente la couverture du livre de calcul utilisé en 5ème année.




**Photographie N° 12 :** Couverture du manuel de calcul

On peut y voir des figures géométriques, des unités de mesure et des opérations effectuées avec les nombres décimaux.

Il est important que dans le même manuel, les deux langues puissent être utilisées. Ce qui faciliterait le transfert des apprentissages d'une langue à l'autre.

## CHAPITRE X : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES SCIENCES D'OBSERVATION

### 10.1. Les indices verbaux

Les traces de comportements épilinguistiques et les traces d'activités métalinguistiques examinées chez les élèves et les enseignants sont représentées sur le tableau suivant :

**Tableau N° 49:** Inventaire des traces épilinguistiques et métalinguistique Séquences de Sciences d'observation

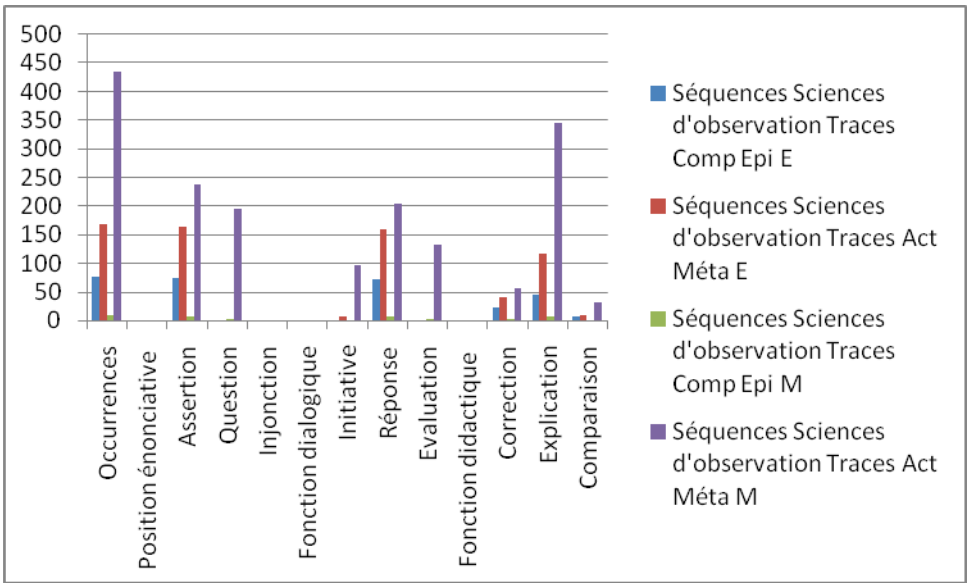
| Séquences Sciences d'observation | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Act Méta E | Traces Comp Epi M | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 76 | 168 | 8 | 435 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | EEA = 75 | MEA = 165 | EEA = 6 | MEA = 239 |
| Question | EEQ = 1 | MEQ = 2 | EEQ = 2 | MEQ = 195 |
| Injonction | EEI = 0 | MEI = 1 | EEI = 0 | MEI = 1 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | EGI = 2 | MGI = 7 | EGI = 0 | MGI = 97 |
| Réponse | EGR = 73 | MGR = 159 | EGR = 6 | MGR = 204 |
| Evaluation | EGE = 1 | MGE = 2 | EGE = 2 | MGE = 134 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | ETR = 23 | MTR = 41 | ETR = 2 | MTR = 56 |
| Explication | ETE = 45 | MTE = 117 | ETE = 6 | MTE = 346 |
| Comparaison | ETC = 8 | MTC = 10 | ETC = 0 | MTC = 33 |

Les traces de comportements épilinguistiques observées chez les élèves dans les séquences de sciences d'observation sont plus nombreuses que celles identifiées chez les enseignants. Les 76 occurrences que nous avons répertoriées sont principalement des assertions (75) au niveau énonciatif, des réponses (73) au niveau dialogique et des explications (45) au niveau didactique. A ce dernier niveau, 23 occurrences relèvent de la correction. Chez les enseignants, 8 occurrences de traces épilinguistiques répertoriées se répartissent en assertions (6) et en questions (2) au plan énonciatif, en réponses (6) et en évaluations (2) au plan dialogique, en explications (6) et en corrections (2) au plan didactique.

Les occurrences de traces d'activités métalinguistiques sont, quant à elles, plus nombreuses chez les enseignants que chez les élèves. Ainsi, 168 cas ont été examinés au niveau des apprenants et 435 au niveau des encadreurs. Chez les premiers, en suivant l'ordre respectif de la position énonciative, de la fonction dialogique et de la fonction didactique, 165 cas apparaissent dans les assertions, 159 dans les réponses et 117 dans les explications. Chez les seconds, les occurrences de traces d'activités métalinguistiques sont plus dispatchées entre les différentes sous-composantes de la position énonciative et des fonctions dialogique et didactique. Dans l'énonciation, nous avons 239 assertions, 195 questions et 1 injonction ; dans le dialogue, 204 réponses, 134 évaluations et 97 initiatives ; l'action didactique, 346 explications, 56 corrections et 33 comparaisons.

Le diagramme ci-dessous synthétise le classement des occurrences de traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques.

**Graphique N°** 31: Répartition des traces épilinguistiques et métalinguistiques Séquences de Sciences d'observation



### 10.1.1. Les traces épilinguistiques

#### 10.1.1.1. Les élèves

Les comportements épilinguistiques dans les séquences de sciences d'observation relèvent le plus souvent des interférences linguistiques entre la L1 et la L2. Dans l'exemple qui suit, l'élève traduit le vocable songhay « dulloo » (la fumée, la vapeur) par « fumée ».

| Exemple n° 193: Mson-A5-scienobs-L2-181011 |
|---|
| 600 *MTR: cinno i ga nee wo din se dulloo din kan ga diya cinno i ga nee a se? •862742_868262• |
| 601 %gls: comment on l'appelle cette vapeur que tu vois? |
| 602 %m: MEQ MGE MTE |
| 603 *ELV: fumée |
| 604 %m: EEA EGR ETE |
| 605 *MTR: macinno i ga nee a se koyne kan mana tii fumée? •868262_872800• |
| 606 %gls: qu'est-ce qu'on dit d'autre un terme différent de fumée? |
| 607 %m: MEQ MGE MTE |
| 608 *MTR: han@i cinno i ga nee a se koyne? •872800_879811• |
| 609 %gls: comment on l'appelle encore? |
| 610 %m: MEQ MGE MTE |

En songhay, c'est le même terme « dullu » qui désigne à la fois la fumée et la vapeur. Or en français, les deux vocables « fumée » et « vapeur » ont deux significations distinctes. L'élève sait traduire le mot « dullu » par « fumée », mais il ne connaît probablement pas le mot « vapeur ». La réaction de la maîtresse le rassure en partie de la justesse de sa réponse. Mais elle devait aller au-delà du simple fait de ne pas rejeter la proposition de l'apprenant. A ce niveau, la comparaison entre L1 et L2 était nécessaire pour entretenir l'activité épilinguistique des élèves et la ramener à une activité métalinguistique.

Comme les élèves ne sont pas suffisamment édifiés par l'enseignante pour savoir que le terme « fumée » n'est pas approprié dans ce contexte pour traduire le vocable songhay « dulloo », ils persistent à donner la même réponse. Cette situation devient agaçante pour l'enseignante.

| Exemple n° 194: Mson-A5-scienobs-L2-181011 |
|---|
| 678 *MTR: de macin no i ga nee wo din se hon@i? |
| 679 %gls: comment on appelle cela ? |

| | | |
|---|---|---|
| 680 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 681 | *ELV: | fumée •941136_946719• |
| 682 | %m: | EEA EGR ETE |
| 683 | *MTR: | ay maa fumée@s:fra din se •946719_950863• |
| 684 | %gls: | j'ai entendu le mot fumée |

En 2ème année, nous avons relevé des comportements d'activités épilinguistiques des élèves dûs vraisemblablement à l'influence de la L1 sur eux.

| Exemple n° 195: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 31 | *MTR: | uum@i may no ma ay noo tuuri ize ma? •163007_170970• |
| 32 | %gls: | qui va me donner le nom d'un fruit |
| 33 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 34 | *ELV: | moi madame moi madame moi madame>@s:fra •170970_174024• |
| 35 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 36 | *ELV: | un fruit@s:fra |
| 37 | %m: | EEA EGE ETE |

L'élève a imaginé que la maîtresse sollicitait le sens du mot « tuuri ize » (fruit) en français. C'est plus tard dans l'évolution du cours, après que les élèves aient donné les noms de plusieurs fruits, que la maîtresse va leur demander le sens de « fruit » en songhay.

| Exemple n° 196: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 54 | *ELV: | fruit@s:fra tii leemurba •198094_201994• |
| 55 | %gls: | fruit c'est l'orange |
| 56 | %m: | EEA EGR ETE |
| 57 | *MTR: | un fruit fruit •201994_204827• |
| 58 | *MTR: | a nee sanda sanda lemurba •204827_209395• |
| 59 | %gls: | il dit c'est-à-dire c'est-à-dire que l'orange |
| 60 | *MTR: | wala banana •209395_211328• |
| 61 | %gls | ou la banane |
| 62 | *MTR: | papaye@s:fra •211328_212612• |
| 63 | %gls: | ou la papaye |

| | | |
|---|---|---|
| 64 | *MTR: | tuuri izey kan i ga i duuma n'ga se i ga nee les fruits@s:fra •212612_216809• |
| 65 | %gls: | les graines qu'on sème, c'est ce qui donne les fruits |
| 66 | %m: | MEA MGR MTE |

En traduisant le mot « fruit » par « leemurba » (orange), l'élève a donné un sens métonymique. Il a sûrement été inconsciemment influencé par le fait qu'en songhay le vocable « fruit » ne se traduit que par « tuuri ize » (sens littéral: enfant de l'arbre ou petit de l'arbre). Pour lui, l'orange est un « tuuri ize » (un fruit), donc orange = fruit. La maîtresse n'a pas rejeté sa réponse, au contraire, elle s'en est servie pour définir le terme « fruit ». En s'appuyant sur le comportement épilinguistique des élèves, elle est parvenue à construire avec eux une activité métalinguistique qui leur a permis de mieux comprendre le sens du mot « fruit ».

Plusieurs noms de fruits dont la mangue en songhay sont des emprunts issus du français.

| Exemple n° 197: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 214 | *MTR: | ma cinno i ga nee a se mongoroo cinno i ga ne a se |
| 215 | %gls: | comment on l'appelle? la mangue comment on l'appelle? |
| 216 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 217 | *ELV: | le balanites le@s:fra mongoroo •393416_400822• |
| 218 | %gls: | la mangue |
| 219 | %m: | EEA EGR ETC |
| 220 | *ELV: | imma nee a se le@s:fra mongoroo •400822_405256• |
| 221 | %gls: | on l'appelle la mangue |
| 222 | %m: | EEA EGR ETC |

Les élèves ont conscience de la proximité entre les deux langues du point de vue de l'appellation des différents fruits. Mais ils ne savent pas que cette similitude relève d'un processus d'emprunt, ils n'ont non plus conscience des transformations que les mots ont subies pour devenir ce qu'ils sont en songhay. Une parenthèse d'éveil aux langues était fondamentale pour les initier à l'histoire de la langue songhay et singulièrement à la formation des mots.

Les comportements épilinguistiques des élèves se manifestent parfois dans les descriptions. Dans le cours de 5ème année sur l'eau et ses différents états, les élèves tentent de décrire en L2 une petite quantité d'eau contenue dans un sachet en plastique qu'ils manipulent.

| Exemple n° 198: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 256 | *ELV: | l'eau est balancée |
| 257 | %m: | EEA EGR ETR |
| […] | | |
| 262 | *ELV: | l'eau est tremblée •445807_448472• |
| 263 | %m: | EEA EGR ETR |

Ils ont sûrement voulu dire que l'eau est liquide, qu'elle est fluide ou qu'elle est gluante. Mais vu que leur répertoire linguistique est faible en français, ils n'ont pas su bien exprimer leur jugement.

**10.1.1.2. Les enseignants**

Les traces de comportements épilinguistiques des enseignants sont peu nombreuses. Elles se manifestent surtout lorsque l'enseignant cherche ses mots dans ses sollicitations.

| Exemple n° 199: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 265 | *MTR: | haya kan ga kate haywana ma dii?@s:son •605673_609451• |
| 266 | %gls: | ce qui fait que la chose s'allume? |
| 267 | %m: | EEQ EGE ETE |
| 268 | *MTR: | macin no? haya kuku fo goo@s:son pétrole oo@s:son •609451_612182• |
| 269 | %gls: | c'est quoi? c'est un long truc |
| 270 | %m: | EEQ EGE ETE |

Le maître utilise les mots « haywana » (chose), « haya » (truc, chose, élément) pour désigner des concepts qu'il ne parvient pas exprimer.

En nommant les différentes parties de la lampe à pétrole, le maître rectifie souvent les réponses qu'il donne dès lors qu'il jette un regard sur le manuel.

| Exemple n° 200: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 338 | *MTR: | donc c'est le réglage •741336_745683• |
| 339 | %m: | EEA EGR ETE |

| | | |
|---|---|---|
| 340 | *MTR: | la clé du réglage la clé du réglage •745683_752449• |
| 341 | %m: | MEA MGR MTE |

Ici, l'enseignant a modifié la première réponse (« le réglage ») par « la clé du réglage » qui est l'expression attestée par le manuel de sciences d'observation.
Le maître se répète lorsqu'il reprend la définition de la lampe à pétrole.

| Exemple n° 201: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 1035 | *MTR: | pour me résumer puisqu'il y a un résumé là-dans la lampe à pétrole |
| 1036 | *MTR: | est un instrument •1872136_1878533• |
| 1037 | *MTR: | est un instrument d'éclairage •1878533_1881910• |
| 1038 | %m: | EEA EGR ETE |

Il répète l'expression « est un instrument », le temps d'ouvrir le manuel pour poursuivre le résumé du cours.

### 10.1.2. Les traces métalinguistiques

#### 10.1.2.1. Les élèves

Les traces d'activités métalinguistiques des élèves dans les séquences de sciences d'observation se rapportent aux verbalisations qu'ils accomplissent sur demande du maître. Elles relèvent essentiellement de la composante métalexicale ou métasémantique qui est relative aux connaissances sur les rapports entre signifiants et signifiés. Les élèves répondent aux sollicitations des enseignants en nommant des objets ou en donnant des exemples.
En 2ème année, plusieurs élèves sont interrogés pour donner chacun un exemple de fruit.

| Exemple n° 202: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 46 | *MTR: | un fruit comme exemple fruit@s:fra foo noo yane ya diya •187810_192313• |
| 47 | %gls: | donnez-moi un exemple de fruit |
| 48 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 49 | *ELV: | leemurba |
| 50 | %gls: | orange |
| 51 | %m: | MEA MGR MTE |
| […] | | |

| | | |
|---|---|---|
| 97 | *ELV: | banaana |
| 98 | %gls: | banane |
| 99 | %m: | MEA MGR MTE |
| […] | | |
| 426 | *ELV: | goyave@s:fra |
| 427 | %m: | MEA MGR MTE |

Les noms de fruit donnés par les élèves sont pour la plupart des emprunts. Ainsi, « leemurba » (qui signifie «orange » en bamanakan et en songhay) est un mot composé emprunté du bamanakan (« leemur » : citron, « ba » : grand). « Banaana » (qui signifie banane en français) est emprunté du français tout comme « goyave » qui se dit exactement de la même façon en songhay. La maîtresse aurait pu, à partir de ces exemples donnés par les élèves, ouvrir une parenthèse d'éveil aux langues en leur proposant des tâches de manipulations portant sur l'analyse et la comparaison des mots en L1 et en L2. Qu'à cela ne tienne, la formulation en français des noms de fruits donnés en exemples a permis aux apprenants d'observer et de comparer des phénomènes linguistiques. Ce qui concourt au développement de la compétence métalinguistique chez les élèves.

| Exemple n° 203: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 234 | *MTR: | mongoroo koyra boro senni no de nasara senni ra cinno i ga nee |
| 235 | %gls: | la mangue c'est songhay et en français qu'est qu'on dit? |
| 236 | %m: | MEQ MGE MTC |
| 237 | *ELV: | le mãgoroo •419130_425256• |
| 238 | %gls: | la mangue |
| 239 | %m: | EEA EGR ETC |
| 240 | *ELV: | mangue@s:fra |
| 241 | %m: | MEA MGR MTC |

Déjà avec les tâches de reproduction des termes de la L1 en L2, les élèves peuvent s'interroger sur la forme et le fonctionnement des langues. Les activités d'éveil aux langues les préparent ainsi à être plus aptes à apprendre les langues grâce aux diverses possibilités de comparaison qu'elles permettent.

Comme l'affirment Auger Nathalie et Kervran Martine (2013 : 265), *« l'Éveil aux langues et, plus largement, les activités d'enseignement qui convoquent des ressources langagières*

*multiples, poursuivent, entre autres, l'objectif de développer des compétences métalinguistiques chez les élèves concernant le fonctionnement du langage. »*

L'usage de la L1 favorise l'expression orale des élèves. Dans la séquence de sciences d'observation filmée en 4ème année, bien que la L1e soit la L2, l'élève, plus à l'aise en songhay qu'en français, préfère répondre à la sollicitation du maître dans sa langue maternelle. Pourtant l'enseignant l'a incité à réagir en L2 en lui indiquant la voie à suivre par « c'est un…instrument ».

| Exemple n° 204: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 81 | *MTR: | boorey kul ga@s:son la lampe à pétrole bay@s:son la lampe à |
| 82 | %gls: | tout le monde connaît la lampe à pétrole |
| 83 | *MTR: | pétrole c'est quoi? •281095_283780• |
| 84 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 85 | *MTR: | han@i c'est c'est un oui! •283780_286946• |
| 86 | *MTR: | un instrument |
| 87 | %m: | MEA MGR MTE |
| 88 | *ELV: | lampaa kan ra i ga petroloo dan@s:son •286946_289622• |
| 89 | %gls: | une lampe contenant du pétrole |
| 90 | %m: | MEA MGR MTE |

L'élève est donc capable de définir « la lampe à pétrole » dans sa langue maternelle, mais il n'a pas les mots pour en faire autant en français.

Le rôle de la L1 consiste avant tout à maintenir un lien entre les connaissances construites dans le milieu familial et celles de l'école.

Les élèves parlent généralement sans utiliser de verbes dans leurs énoncés quand ils répondent aux sollicitations du maître.

| Exemple n° 205: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 12 | *MTR: | qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •138047_141619• |
| 13 | %m: | MEQ MGE MTR |
| […] | | |
| 25 | *ELV: | des craies |
| 26 | %m: | MEA MGR MTR |
| […] | | |

34 *ELV: la règle moi •164736_167596•
35 %m: MEA MGR MTR
[…]
86 *ELV: de l'eau
87 %m: MEA MGR MTR
307 *MTR: des exemples de liquide comme l'eau •514441_518876•
[…]
321 *ELV: yuu
322 %gls: le miel
323 %m: MEA MGR MTR
[…]
339 *ELV: l'huile
340 %m: MEA MGR MTR
[…]
448 *MTR: wo ya manti hari no koyne hari no kan bere tee? •685286_688971•
449 %gls: ça ce n'est plus de l'eau c'est de l'eau transformée en
450 %m: MEQ MGI MTE
451 *ELV: glace
452 %m: MEA MGR MTE
482 *MTR: des exemples de solide comme la comme la glace •722821_726684•
[…]
489 *ELV: planche
490 %m: MEA MGR MTE
[…]
505 *ELV: charbon •750444_754289•
506 %m: MEA MGR MTE

Nous constatons que certaines catégories, notamment verbe et adjectif, sont absentes du dialogue didactique en L2. Même la maîtresse utilise rarement ces catégories. Les élèves, quant à eux, se contentent d'énoncer leurs réponses uniquement par des substantifs sans aucune construction de phrase.

L'usage de la L2 par les élèves est essentiellement destiné à répondre aux sollicitations visant à donner un exemple, à nommer un objet ou une partie de l'objet. Les sollicitations liées à la description sont généralement répondues en L1.

| Exemple n° 206: Mson-A5-scienobs-L2-181011 |
|---|
| 398 *MTR: cinno glace@s:fra oo ga tiya |
| 399 %gls: elle est comment la glace? |
| 400 %m: MEQ MGE MTE |
| […] |
| 403 *ELV: amma yey |
| 404 %gls: elle est fraîche |
| 405 %m: MEA MGR MTE |
| […] |
| 424 *ELV: amma šendi |
| 425 %gls: c'est dur |

La langue utilisée pour énoncer la consigne est un facteur d'incitation dans le choix de la langue à utiliser pour répondre. Il est vrai que la L1e du cours est la L2, mais la maîtresse alterne les langues en fonction des sollicitations. Celles qui requièrent une expressivité moins soutenue des élèves sont effectuées généralement en L2, mais celles qui demandent des constructions de phrases de la part des élèves sont produites le plus souvent en L1.

On retrouve des traces d'activités métalinguistiques dans certains passages des cours de sciences d'observation se rattachant à l'environnement des élèves.

| Exemple n° 207: Mson-A4-scienobs-L2-201011 |
|---|
| 479 *MTR: macin tii n'ga nafaa?@s:son la lampe par exemple? •975262_979888• |
| 480 %gls: quelle est son importance |
| 481 %m: MEQ MGE MTE |
| […] |
| 507 *ELV: n'da courant@s:fra koy n'ga hinka a dan ni hugoo ra@s:son •1001757_1006176• |
| 508 %gls: si on coupe l'électricité tu peux t'en servir à la maison |
| 509 %m: MEA MGR MTE |

La lampe à pétrole est un instrument d'éclairage indispensable dans des zones soumises à des coupures d'électricité intempestives. C'est ce qui se passe de manière permanente dans le milieu de l'élève. La lampe fait partie de l'environnement de l'enfant. Il sait qu'il en existe plusieurs sortes.

| Exemple n° 208: Mson-A4-scienobs-L2-201011 |
|---|
| 745 *MTR: mais c'est une lampe à? may ka bay ka diya?@s:son c'est une lampe •1399296_1403942• |
| 746 %gls: qui l'a une fois vue? |
| 747 %m: MEQ MGI MTE |
| […] |
| 750 *ELV: ay bay ka diya ay baaba do@s:son •1403942_1408168• |
| 751 %gls: je l'ai une fois vue avec mon père |
| 752 %m: MEA MGR MTE |

De la bougie à la torche en passant par la lampe à gaz et la lampe à pile, l'élève, qui vit dans une société où l'électricité n'est pas accessible à tous, est accoutumé à tous ces moyens d'éclairage. La leçon de sciences d'observation sur la lampe à pétrole lui permet de prendre conscience du fait qu'on utilise plus les lampes dans les zones non couvertes par les réseaux d'électricité que dans les zones électrifiées.

| Exemple n° 209: Mson-A4-scienobs-L2-201011 |
|---|
| 1040 *MTR: la lampe là généralement malla n'ga hansa ka diya?@s:son •1883978_1889450• |
| 1041 %gls: où est-ce qu'on la rencontre plus ? |
| 1042 %m: MEQ MGE MTE |
| […] |
| 1043 *ELV: village ey ra@s:son |
| 1044 %gls: dans les villages |
| %m: MEA MGR MTE |

Le maître consolide la connaissance de l'élève en faisant le parallèle entre la ville de Gao et les villages.

| Exemple n° 210: Mson-A4-scienobs-L2-201011 |
|---|
| 1076 *MTR: ici à Gao tu peux trouver la lampe mais c'est très rare •1925226_1929492• |
| 1077 *MTR: mais quand tu vas dans les villages là partout où tu rentres •1929492_1932972• |
| 1078 *MTR: c'est la lampe à pétrole •1932972_1935840• |
| 1079 %m: MEA MGR MTE |

Il y a des savoirs endogènes sur la nature et l'environnement qui méritent d'être développés dans l'éducation des élèves.

En 2ème année par exemple, les élèves ont intégré, déjà à leur âge, les vertus thérapeutiques de certaines plantes.

| Exemple n° 211: Mson-A2-scienobs-L1-211011 |
|---|
| 463 *ELV: a ga baa gonde kuubi se •674727_677445• |
| 464 %gls: ça soigne les maux de ventre |
| 465 %m: MEA MGR MTE |
| 466 *MTR: gunde kuubi ohon@i •677445_681834• |
| 467 %gls: maux de ventre |
| 468 %m: MEA MGR MTE |
| 469 *ELV: a ga baa masa se |
| 470 %gls: ça soigne le paludisme |
| 471 %m: MEA MGR MTE |

La L1e utilisée est la L1, d'où l'aisance des élèves dans l'expression. Nous pouvons donc assurer que l'utilisation de la langue maternelle de l'élève permet d'établir des ponts entre les connaissances de l'école et celles du dehors autrement dit celles apprises en famille. L'intérêt que l'école accorde à la culture que l'élève acquiert en famille ne peut que motiver celui-ci à vouloir en apprendre davantage, ce qui concourt à sa réussite scolaire

**10.1.2.2. Les enseignants**

Les traces d'activités métalinguistiques des enseignants dans les séquences de sciences d'observation se réduisent très généralement à l'éveil de la conscience métalexicale et

métasémantique chez les élèves. Les définitions des mots occupent une part importante des différents cours dans cette matière. Les enseignants utilisent régulièrement la méthode déductive pour amener les élèves à définir d'eux-mêmes les termes clés de la leçon. En 2ème année par exemple, la maîtresse s'appuie sur les exemples donnés par les élèves pour les guider vers le sens à donner au mot « fruit »

| Exemple n° 212: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 31 | *MTR: | uum@i may no ma ay noo tuuri ze ma? •163007_170970• |
| 32 | %gls: | qui va me donner le nom d'un fruit |
| 33 | %m: | MEQ MGE MTE |

A partir des nombreux exemples donnés par les élèves, la maîtresse va adopter la méthode de la maïeutique (par analogie avec le personnage de la mythologie grecque Maïa, qui veillait aux accouchements). Cette méthode est une technique qui consiste à bien interroger une personne pour lui faire exprimer (« accoucher ») des connaissances. La maîtresse, à travers le dialogue pédagogique, tente de faire accoucher les esprits des élèves de leurs connaissances. Pour ce faire, elle permet aux élèves de découvrir d'eux-mêmes le sens à donner au mot « fruit ».

| Exemple n° 213: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 38 | *MTR: | un fruit@s:fra •174024_179907• |
| 39 | *MTR: | hein@i vous connaissez@s:fra •179907_182474• |
| 40 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 41 | *MTR: | un fruit un fruit c'est quoi?@s:fra •182474_185254• |
| 42 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 43 | *MTR: | a ne un fruit@s:fra borey ku ga a bay? •185254_187810• |
| 44 | %gls: | j'ai dit un fruit qui le connaît? |
| 45 | %m: | MEQ MGE MTE |

En reformulant sa question à plusieurs reprises la maîtresse incite les élèves à la réaction. Elle les oriente dans la bonne direction. Sa responsabilité consiste donc à organiser le savoir et à diriger le débat. Ce débat est rendu possible grâce au médium du cours qui est le songhay. Si la leçon était dispensée en français, les élèves seraient incapables de comprendre le discours de la maîtresse, donc incompétents du point de vue linguistique à réagir.

La maîtresse de 5ème année use d'une démarche pédagogique similaire à celle de son homologue de 2ème année pour introduire la leçon portant sur « l'eau et ses trois états ». Elle procède par un questionnement qui consiste à amener les élèves à citer « l'eau » comme une matière qu'on utilise chaque jour à la maison.

| Exemple n° 214: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 12 | *MTR: | qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •138047_141619• |
| 13 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 14 | *MTR: | qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •141619_145801• |
| 15 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 16 | *MTR: | zaari kulmacin no ir ga a zaa ? •145801_150610• |
| 17 | %gls: | qu'est-ce qu'on prend chaque jour? |
| 18 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 19 | *MTR: | ir ma a ka goy cinno ir ga a utuliser@s:fra zaari kul? •150610_153957• |
| 20 | %gls: | on travaille avec ça qu'est-ce qu'on utilise chaque jour? |
| 21 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 22 | *MTR: | qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •153957_158240• |
| 23 | %m: | MEQ MGE MTR |

Mais les questions qu'elle pose sont restées vagues et imprécises. En s'apercevant que les élèves se sont focalisés sur les objets qu'ils utilisent en classe, elle va nuancer sa sollicitation.

| Exemple n° 215: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 37 | *MTR: | manti classe@s:fra hinne no ay ga nee cinno ir ga a utiliser@s:fra |
| 38 | *MTR: | de! •167596_170701• |
| 39 | %gls: | je ne demande pas ce qu'on utilise en classe seulement |
| 40 | *MTR: | ba hugay do haya kan no kul macinno ir ga a utiliser@s:fra •170701_175407• |
| 41 | %gls: | qu'est-ce qu'on utilise même à la maison |
| 42 | %m: | MEQ MGI MTR |

C'est ainsi que les élèves finiront par intégrer les éléments extérieurs à la classe dans leurs nombreuses réponses. Et finalement, un d'entre eux trouve la réponse attendue. Celle-ci est reprise par l'enseignante :

| Exemple n° 216: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 89 | *MTR: | très bien donc chaque jour nous utilisons de l'eau •221606_225756• |
| 90 | %m: | MEA MGR MTR |

Plusieurs traces d'activités métalinguistiques des enseignants émanent de la manipulation des supports concrets apportés en classe ou de l'observation des objets photographiés sur les pages des manuels.

Dans la séquence de 5ème année, la maîtresse a apporté de l'eau dans un sachet plastique scellé. Elle fait circuler le sachet de table en table.

| Exemple n° 217: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 91 | *MTR: | de l'eau voici de l'eau •225756_231212• |
| 92 | %m: | MEA MGR MTR |

Les élèves manipulent le sachet d'eau.

| Exemple n° 218: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 95 | *MTR: | voici de l'eau@s:fra wa a dii war kabbey ra •239587_248837• |
| 96 | %gls: | prenez-la entre vos mains |
| 97 | %m: | GEAE GGIE GTEE |
| 98 | %m: | MEA MGR MTR |

La relation pédagogique trop verticale entre maître et élèves est ainsi brisée par la manipulation d'objets concrets apportés en classe. Ce qui favorise le développement d'activités parfois ludiques qui libèrent les élèves en leur donnant plus de liberté dans les prises de parole.

En 4ème année, le maître, à défaut d'apporter une lampe en classe, montre une page du manuel sur laquelle se voit la photographie d'une lampe à pétrole.

| Exemple n° 219: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 75 | *MTR: | si vous regarder •268926_272664• |
| 76 | *MTR: | qu'est-ce que vous voyez? •272664_275005• |
| 77 | *MTR: | ici c'est quoi? •275005_277403• |

| | | |
|---|---|---|
| 78 | %m: | MEQ MGE MTE |

Il pointe le doigt sur les différents éléments qui composent la lampe à pétrole, puis demande aux élèves de les nommer. Cette activité suscite chez les apprenants une réflexion soutenue d'autant plus que le médium d'enseignement dans cette séquence est la L2.
Parfois le maître motive l'élève à la réaction en faisant mine de répondre lui-même à la question qu'il leur pose.

| Exemple n° 220: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 237 | *MTR: | ici c'est quoi? c'est le? •548323_553182• |
| 238 | *MTR: | c'est le? |
| 239 | %m: | MEQ MGI MTE |
| 240 | *ELV: | réservoir |
| 241 | %m: | MEA MGR MTE |
| 242 | *MTR: | le réservoir très bien. •553182_557460• |
| 243 | %m: | MEA MGR MTE |

En leur disant « c'est le ? », le maître incite les apprenants à proposer des mots masculins pouvant avoir pour déterminant l'article « le ».
Pour solliciter les élèves à nommer les différentes parties de la lampe, le maître utilise la L2e. Il indique la partie à définir du doigt et emploie à chaque fois l'expression « ici c'est + article (souvent) + intonation montante indiquant qu'il pose une question. » Du coup, les élèves comprennent facilement la consigne.

| Exemple n° 221: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 177 | *MTR: | ici c'est le c'est le bec ici c'est le verre. •453452_460747• |
| 178 | %m: | MEA MGR MTE |

Nous avons constaté que l'enseignant n'utilise pas suffisamment de reformulations pouvant amener les apprenants à se départir du verbe « être » et de l'adjectif démonstratif « ce ».

| Exemple n° 222: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 190 | *MTR: | ensuite ensuite après le verre han@i •468840_474960• |
| 191 | *MTR: | ici à l'intérieur de la lampe •474960_478305• |

| | | |
|---|---|---|
| 192 | *MTR: | ici là c'est quoi? •478305_480747• |
| 193 | %m: | MEQ MGE MTE |

Les caractérisations des objets étudiés en sciences d'observation engendrent des traces d'activités métalinguistiques chez les enseignants.

| Exemple n° 223: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 97 | *MTR: | haya kan goo lamapa hunday ga@s:son •297414_300842• |
| 98 | %gls: | qu'est-ce qui caractérise une lampe? |
| 99 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 100 | *MTR: | lampa haya kan goo lampaa ga@s:son puisque •300842_303948• |
| 101 | %gls: | quelles sont les différentes parties de la lampe? |
| 102 | %m: | MEA MGR MTE |

Une question très récurrente des enseignants consiste à demander aux élèves les différentes parties du sujet étudié.

| Exemple n° 224: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 536 | *MTR: | nungu marje bara tuuri se? •739458_741909• |
| 537 | %gls: | un arbre a combien de parties? |
| 538 | %m: | MEQ MGE MTE |

Connaître un objet consiste à pouvoir déterminer ses parties essentielles.

| Exemple n° 225: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 548 | *MTR: | wa lasaabu tuuri n'da n'na guna nungu marje bara a se? •747165_751644• |
| 549 | %gls: | réfléchissez si vous regardez un arbre il a combien de parties? |
| 550 | %m: | MEQ MGE MTE |

Pour caractériser les sujets qui font l'objet d'étude en classe, les enseignants utilisent généralement la L1. C'est aussi le cas pour les explications.

| Exemple n° 226: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 215 | *MTR: | hon@i le verre nungo kan da nuna ga fatta@s:son •509007_514712• |

| | | |
|---|---|---|
| 216 | %gls: | d'où sort la flamme |
| 217 | %m: | MEA MGR MTE |

En L1, les élèves saisissent aisément le discours du maître puisque le médium d'enseignement leur est accessible. Ils peuvent poser des questions et réagir facilement aux sollicitations du maître. Les savoirs en L1 sont construits de manière dynamique. Comprendre est donc au centre des préoccupations des élèves.

Or, en français, ils s'occupent plus à décrypter le code du message qui leur est proféré qu'à construire des connaissances liées à leur vie quotidienne. Comme le postule Bange (1991), dans le système classique tout-français, le jeune élève africain se plie de manière permanente à deux focalisations, l'une sur la langue et l'autre sur les connaissances. Cette double concentration se résout souvent au détriment des connaissances.

Pour affermir les connaissances en français, la maîtresse de 2ème année sollicite la formulation dans cette langue des exemples de noms de fruits que les élèves donnent en songhay.

Exemple n° 227: Mson-A2-scienobs-L1-211011

| | | |
|---|---|---|
| 136 | *MTR: | han@i leemur imma nee a se orange@s:fra •292453_295109• |
| 137 | %gls: | l'orange on l'appelle orange |
| 138 | %m: | MEA MGR MTC |
| […] | | |
| 150 | *MTR: | cinnno i ga nee a se? banaana macin no i ga nee a se? •306747_309965• |
| 151 | %gls: | comment qu'on l'appelle? la banane comment on l'appelle? |
| 152 | %m: | MEQ MGE MTC |
| […] | | |
| 173 | *MTR: | garbay imma nee a se? •336151_340746• |
| 174 | %gls: | balanites on l'appelle? |
| 175 | %m: | MEQ MGE MTC |
| […] | | |
| 179 | *MTR: | wo maŋoo nasara senni ra binde •344402_350931• |
| 180 | %gls: | ça c'est quoi en français alors? |
| 181 | %m: | MEQ MGE MTC |

La formulation en songhay permet à tous les élèves de saisir le sens des mots qui sont employés en français. Dans les disciplines d'éveil comme les sciences d'observation, la signification des termes revêt une importance capitale d'autant que ces disciplines ont pour rôle d'initier les élèves non seulement à découvrir leur environnement, mais aussi à agir sur lui.

### 10.2. Les indices visuels

#### 10.2.1. Les gestes co-verbaux

Plusieurs gestes co-verbaux ont été opérés par les élèves et les maîtres dans les séquences de sciences d'observation. En voici leur répartition suivant la position énonciation et les fonctions dialogique et didactique.

**Tableau N° 50 :** Inventaire des gestes co-verbaux Séquences de sciences d'observation

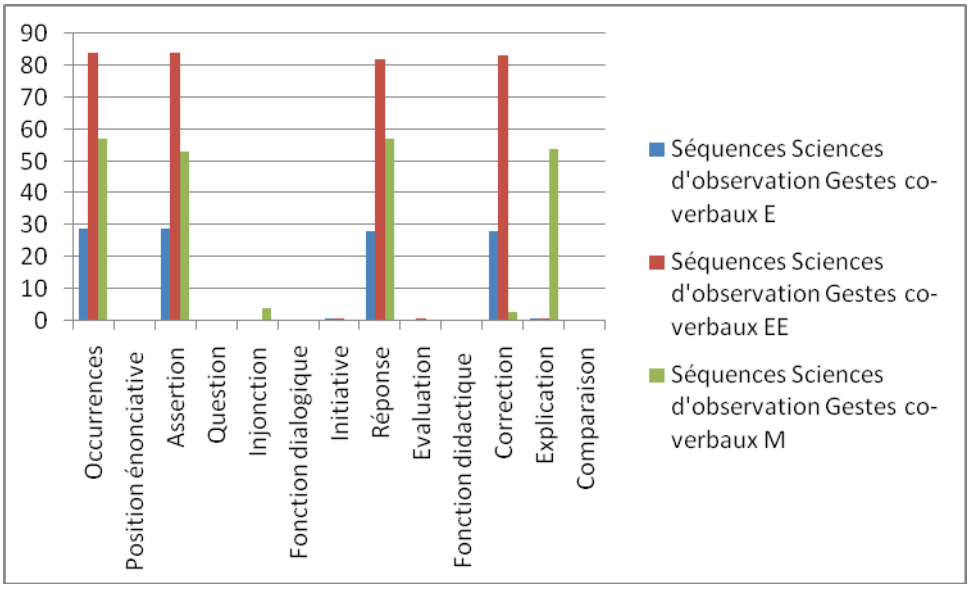
| Séquences Sciences d'observation | | | |
|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 29 | 84 | 57 |
| Position énonciative | | | |
| Assertion | GEA = 29 | GEA = 84 | GEA = 53 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 4 |
| Fonction dialogique | | | |
| Initiative | GGI = 1 | GGI = 1 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 28 | GGR = 82 | GGR = 57 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 1 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | |
| Correction | GTR = 28 | GTR = 83 | GTR = 3 |
| Explication | GTE = 1 | GTE = 1 | GTE = 54 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Nous avons inventorié 29 gestes co-verbaux opérés individuellement par les élèves et 84 exécutés collectivement. Les gestes individuels sont des assertions (29), des réponses (28) et des corrections (28). Ce qui est aussi le cas pour les gestes collectifs : assertions (84),

réponses (82) et corrections (83). Les gestes co-verbaux des enseignants, au nombre de 57, n'obéissent pas totalement à ce schéma. Au plan énonciatif, 53 relèvent de l'assertion et 4 de l'injonction, au plan dialogique, tous sont des réponses et au plan didactique, 54 sont des explications et 3 sont des corrections.

Le diagramme ci-dessous nous présente la répartition des gestes co-verbaux des élèves et des enseignants suivant la position énonciative et les fonctions dialogique et didactique.

**Graphique N°** 32: Répartition des gestes co-verbaux Séquences de Sciences d'observation




**10.2.1.1.Les élèves**

La plupart des gestes co-verbaux dans les séquences de sciences d'observation concernent les appels des élèves à se faire interroger par l'enseignant. Ces gestes se caractérisent par le soulèvement de l'index suivi d'un claquement des doigts et de la prononciation à haute voix de la formule « moi madame ». Ils interviennent suite à plusieurs types de sollicitation des enseignants. Dans l'exemple suivant, les élèves lèvent le doigt pour donner le nom d'un fruit.

| Exemple n° 228: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 31 | *MTR: | uum@i may no ma ay noo tuuri ze ma? •163007_170970• |
| 32 | %gls: | qui va me donner le nom d'un fruit |
| 33 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 34 | *ELV: | moi madame moi madame moi madame>@s:fra •170970_174024• |

| | | |
|---|---|---|
| 35 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |

Ils demandent à être interrogés en soulevant les mains pour évoquer l'équivalent des noms de fruits en L2.

| Exemple n° 229: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 103 | *ELV: | moi moi moi madame moi moi |
| 104 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 105 | *MTR: | war haŋawey jer! •261595_264561• |
| 106 | %gls: | écoutez |
| 107 | *ELV: | moi madame moi moi |
| 108 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| […] | | |
| 220 | *ELV: | imma nee a se le@s:fra mongoroo •400822_405256• |
| 221 | %gls: | on l'appelle la mangue |
| 222 | %m: | EEA EGR ETC |
| 223 | *ELV: | madame agay |
| 224 | %gls: | moi madame |
| 225 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Les élèves soulèvent leurs mains lorsque les enseignants leur demande d'apporter des exemples.

Dans l'exemple ci-dessous, ils demandent à être interrogés avec beaucoup d'insistance pour donner des exemples de noms d'arbres.

| Exemple n° 230: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 409 | *ELV: | madame@s:fra agay madame@s:fra agay •626945_629408• |
| 410 | %gls: | moi madame moi madame |
| 411 | %m: | GEAE GGRE GTRE |
| 412 | *ELV: | madame@s:fra agay madame@s:fra agay madame@s:fra agay madame@s:fra •629408_633059• |
| 413 | %gls: | moi madame moi madame moi madame moi madame |
| 414 | %m: | GEAEE GGREE GTREE |
| 415 | *ELV: | moli madame@s:fra agay madame@s:fra agay madame@s:fra agay |

| |
|---|
| •633059_637216• |
| 416 %gls: le melon moi madame moi madame moi madame |
| 417 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| 418 *ELV: madame@s:fra agay madame@s:fra agay •637216_638857• |
| 419 %gls: moi madame moi madame moi madame |
| 420 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| 583 *MTR: n'ga diya bene? macin tii haya kan n'ga diya bene han@i ? |
| 584 %gls: qu'est-ce que tu vois en haut? qu'est-ce que tu vois en haut? |
| 585 %m: MEQ MGE MTE |
| 586 *ELV: moi moi moi@s:fra •776162_780059• |
| 587 %m: GEAEE GGREE GTREE |

En 5ème année, les élèves sollicitent la prise de parole pour répéter les mots clés du cours après la maîtresse.

| Exemple n° 231: Mson-A5-scienobs-L2-181011 |
|---|
| 114 *ELV: l'eau •279096_281233• |
| 115 %m: MEA MGR MTR |
| 116 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| […] |
| 291 *ELV: liquide |
| 292 %m: MEA MGR MTR |
| 293 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| […] |
| 469 *ELV: solide •712323_714809• |
| 470 %m: MEA MGR MTE |
| 471 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| […] |
| 723 *ELV: la vapeur |
| 724 %m: MEA MGR MTE |
| 725 *MTR: toi •1033714_1036902• |
| 726 %m: GEAEE GGREE GTREE |
| 727 *MTR: toi en noir |

728 *ELV: la vapeur •1036902_1044433•
729 %m: MEA MGR MTE
730 %m: GEAEE GGREE GTREE
731 *ELV: la vapeur •1044433_1046472•
[…]
767 *ELV: les états de la matière •1113936_1118526•
768 %m: MEA MGR MTE
769 %m: GEAEE GGREE GTREE

Certains gestes co-verbaux des écoliers sont relatifs aux applaudissements dont bénéficient certains élèves ayant bien répondu aux questions.

Exemple n° 232: Mson-A2-scienobs-L1-211011

160 *MTR: wa kobi kobi a se très bien le @s:fra
161 %gls: applaudissez-le
162 *ELV: [applaudissements] banane@s:fra •315372_318114•
163 %m: GEAEE GGEEE GTREE

D'autres gestes des apprenants consistent à montrer les productions inscrites sur les ardoises.

Exemple n° 233: Mson-A2-scienobs-L1-211011

814 *ELV: madame madame madame madame madame madame madame •1098857_1126523•
815 %m: GEAEE GGREE GTREE
816 *ELV: madame madame madame madame madame madame madame •1126523_1140130•
817 %m: GEAEE GGREE GTREE
818 *ELV: madame madame madame madame madame madame madame •1140130_1149528•
819 %m: GEAEE GGREE GTREE
820 *ELV: madame madame madame madame madame madame madame •1149528_1152705•
821 %m: GEAEE GGREE GTREE

Ici, les élèves montrent leurs productions à la maitresse. Ils ont écrit sur leurs ardoises le mot « plante ».

Lorsque la question posée par l'enseignant est ardue, seul un élève soulève sa main pour tenter d'y apporter une réponse. Dans l'exemple ci-dessous, la maitresse de 2ème année interroge les élèves sur l'utilité du balanites.

| Exemple n° 234: Mson-A2-scienobs-L1-211011 | | |
|---|---|---|
| 315 | *ELV: | madame@s:fra agay beeri moi madame moi@s:fra •540570_543479• |
| 316 | %gls: | moi madame moi madame grand |
| 317 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Il en est de même en 4ème année où les élèves peinent à solliciter la prise de parole pour s'exprimer sur l'utilité de la lampe. Seul un élève lève le doigt pour évoquer l'importance de la lampe à pétrole.

| Exemple n° 235: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 479 | *MTR: | macin tii n'ga nafaa?@s:son la lampe par exemple? •975262_979888• |
| 480 | %gls: | quelle est son importance |
| 481 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 482 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Lorsque la sollicitation du maître consiste à faire nommer par l'élève une partie de l'objet, seuls quelques élèves demandent à être interrogés si la réponse attendue est en L2.

| Exemple n° 236: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 233 | *MTR: | han@i comment on l'appelle ce qui contient le pétrole? |
| 234 | *MTR: | comment on l'appelle han@i comment on l'appelle? |
| 235 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 236 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

Certains gestes co-verbaux des élèves consistent à témoigner du respect à un supérieur qui entre en classe. Dans ce cas, les élèves se lèvent tous ensemble pour saluer la venue et la sortie de l'étranger.

| Exemple n° 237: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 1093 | *ELV: | bonjour monsieur |
| 1094 | %m: | GEAE GGRE GTRE |

**10.2.1.2. Les enseignants**

Dans les séquences de sciences d'observation, les gestes co-verbaux des enseignants sont, dans leur majorité, relatifs à l'exposition par les enseignants des photographies des pages de manuel.

Dans l'exemple ci-dessous, le maître montre aux élèves la photographie de la lampe à pétrole.

| Exemple n° 238: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 27 | *MTR: | là vous allez l'observer |
| 28 | %m: | MEA MGR MTE |
| 29 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

La photographie permet aux élèves de reconnaître l'objet et leur facilite la compréhension des explications du maître. Celui-ci s'appuie sur l'image pour demander aux élèves de nommer les différentes parties de la lampe.

| Exemple n° 239: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 141 | *MTR: | ici c'est quoi? regarder bien la lampe |
| 142 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 143 | %m: | GEAM GGRM GTEM |
| 144 | *MTR: | c'est quoi macin tii wo lampa ga?@s:son |
| 145 | %gls: | c'est quoi ça sur la lampe? |
| 146 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 147 | %m: | GEAM GGRM GTEM |
| 148 | *MTR: | wo@s:son |

| | | |
|---|---|---|
| 149 | %gls: | ça? |
| 150 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

Il pointe du doigt chacune des composantes de la lampe à pétrole tout en sollicitant leurs dénominations.

Pour permettre à tous les élèves de bien observer l'image de la lampe, le maître dessine au tableau une lampe à pétrole. Il montre en désignant du doigt les principales parties de la lampe à pétrole notamment le réservoir, la mèche et le bec.

| Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 352 | *MTR: | kan lampa@s:son •787900_793031• |
| 353 | %gls: | que la lampe |
| 354 | %m: | GEAM GGRM GTEM |
| […] | | |
| 364 | *MTR: | le bec n'ga tii haya din kan n'da mèche@s:son oo ga fatta@s:son •808829_812137• |
| 365 | %gls: | c'est de là que sort la mèche |
| 366 | %m: | MEA MGR MTE |
| 367 | %m: | GEAM GGRM GTEM |
| 368 | *MTR: | c'est ce qu'on appelle le bec de la lampe il y a également la mèche •812137_816411• |
| 369 | %m: | GEAM GGRM GTEM |
| 370 | *MTR: | la mèche la mèche n'ga tii karfoo din kan@s:son •816411_820714• |
| 371 | %gls: | c'est cette corde |
| 372 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

Un geste co-verbal du maître a consisté à montrer aux élèves comment allumer la lampe à l'aide de l'allumette.

| Exemple n° 240: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 452 | *MTR: | ma a haywana mèche@s:fra oo ga@s:son pour que •918382_920648• |
| 453 | %gls: | tu le mets sur la mèche |
| 454 | %m: | MEA MGR MTE |
| 455 | %m: | GEAM GGRM GTEM |

A la fin de la leçon de 4ème année, le maître exhibe les pages du manuel consacrées à la leçon pour permettre aux élèves de bien observer les photographies des autres types de lampe en plus de la lampe à pétrole.

| Exemple n° 241: Mson-A4-scienobs-L2-201011 |
|---|
| 743 *MTR: vous voyez ici vous l'avez constaté ça aussi c'est une lampe •1394499_1399296• |
| 744 %m: GEAM GGRM GTEM |
| […] |
| 861 *MTR: une tasse on met de l'huile là-dans et puis on l'allume •1551005_1553962• |
| 862 %m: GEAM GGRM GTEM |
| […] |
| 876 *MTR: les différents instruments qui donnent de la lumière. •1575871_1579580• |
| 877 *MTR: nous avions parlé de la lampe à gaz il y a également •1579580_1582646• |
| 878 %m: GEAM GGRM GTEM |

Il montre ainsi, en brandissant le manuel, les lampes à huile et à gaz. L'observation des images renforce l'explication par les mots et facilite la compréhension chez les apprenants.
Parfois, le geste co-verbal de l'enseignant consiste à indexer un élève pour l'interroger. Dans l'exemple suivant, la maitresse de 5ème année désigne du doigt un élève.

| Exemple n° 242: Mson-A5-scienobs-L2-181011 |
|---|
| 203 %m: MEQ MGI MTR |
| 204 %m: GEIM GGRM GTRM |
| 205 *MTR: oui •362833_365582• |

Il n'est pas rare de voir des gestes de l'enseignant qui consistent à sanctionner les élèves. Ces gestes se manifestent par la bastonnade d'un ou de plusieurs enfants. Dans l'exemple ci-dessous, le maître donne un coup de fouet à un élève qui n'est pas attentif au cours.

| Exemple n° 243: Mson-A4-scienobs-L2-201011 |
|---|
| 320 *MTR: comment on appelle ça? |

| | | |
|---|---|---|
| 321 | %m: | MEQ MGE MTE |
| 322 | %m: | GEIM GGRM GTEM |

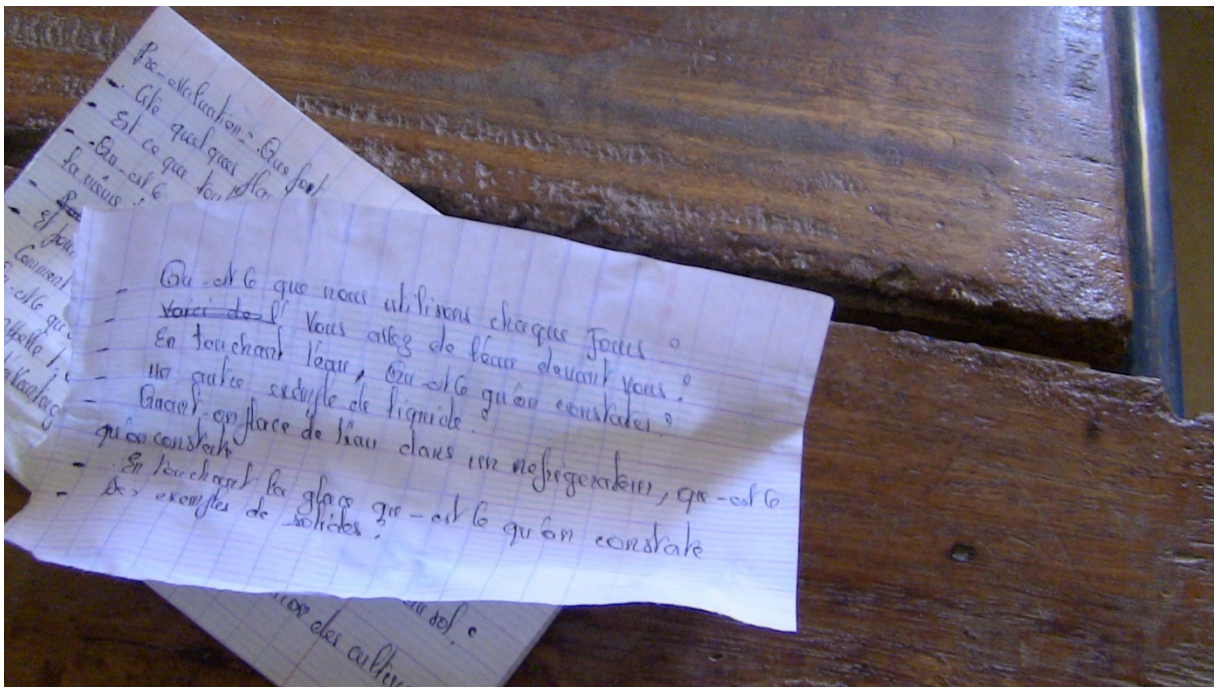
Un peu plus tard dans la même séquence, le maître fouette plusieurs élèves inattentifs.

| Exemple n° 244: Mson-A4-scienobs-L2-201011 | | |
|---|---|---|
| 343 | *MTR: | d'une manière générale les différentes parties •758037_761154• |
| 344 | *MTR: | croisez les bras! •761154_774338• |
| 345 | %m: | GEIM GGRM GTEM |

Les élèves ont le regard alerte dès qu'ils voient le maître, qui a le fouet accroché au cou, s'approcher d'eux. Une attitude qui ne favorise pas l'implication des apprenants dans les apprentissages.

### 10.2.2. Les productions écrites

Nous avons photographié les feuilles de préparation de la leçon de sciences d'observation en 5ème année.



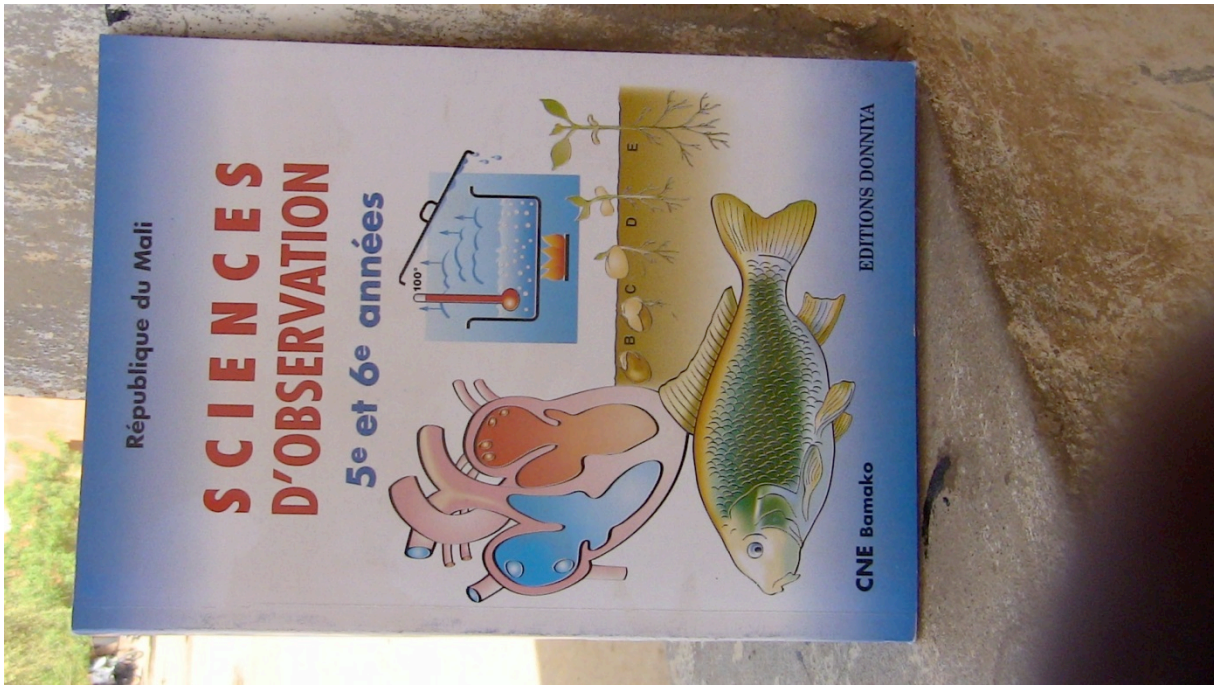
**Photographie N° 12 :** Préparations de la maîtresse

Elles comportent une serie de questions que la maîtresse pose tout au long du déroulement du cours. Les questions sont lues exactement telles qu'elles sont écrites sur les quarts de feuille tenues entre les mains de l'enseignante.

| Exemple n° 245: Mson-A5-scienobs-L2-181011 | | |
|---|---|---|
| 12 | *MTR: | qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •138047_141619• |
| 13 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 14 | *MTR: | qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •141619_145801• |
| 15 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 16 | *MTR: | zaari kulmacin no ir ga a zaa ? •145801_150610• |
| 17 | %gls: | qu'est-ce qu'on prend chaque jour? |
| 18 | %m: | MEQ MGE MTR |
| 19 | *MTR: | ir ma a ka goy cinno ir ga a utuliser@s:fra zaari kul? •150610_153957• |
| 20 | %gls: | on travaille avec ça qu'est-ce qu'on l'utilise chaque jour? |
| 21 | %m: | MEQ MGI MTR |
| 22 | *MTR: | qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •153957_158240• |
| 23 | %m: | MEQ MGE MTR |

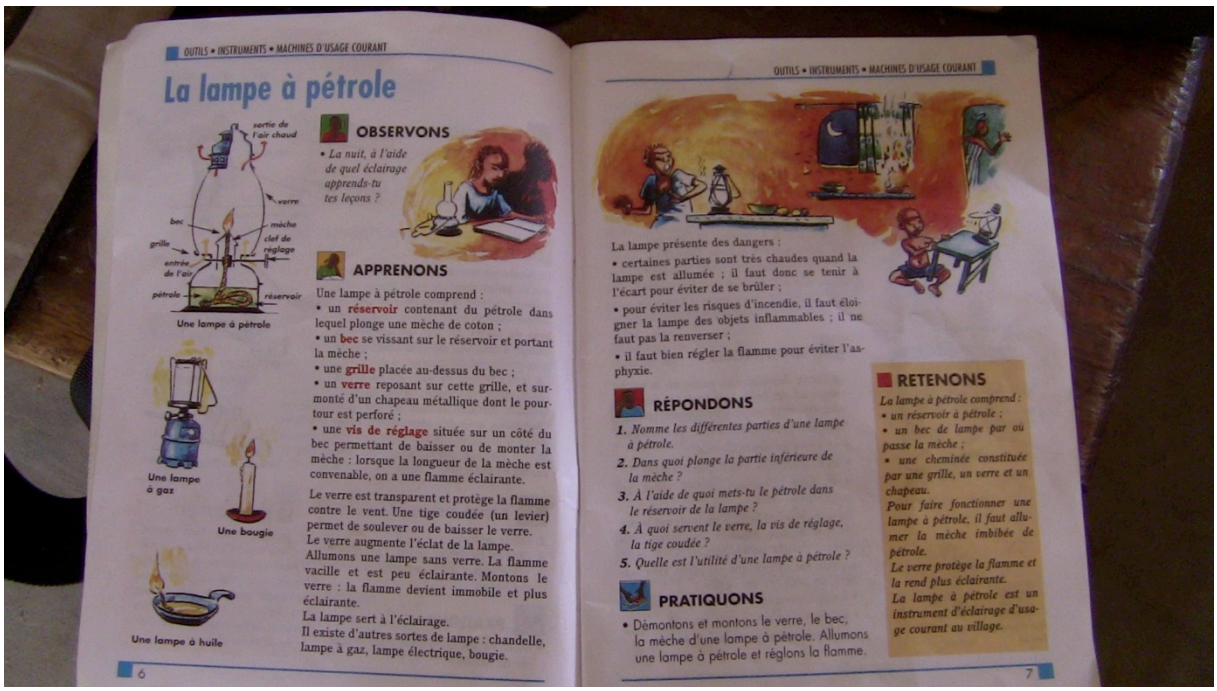
Elle répète plusieurs fois la même question en L2 sans reformulation. Les rares reformulations interviennent lorsqu'elle s'exprime en L1. Ce qui traduit le niveau des enseignants en français.

En 5ème année, le manuel de sciences d'observation est le même que celui utilisé en 6ème année.



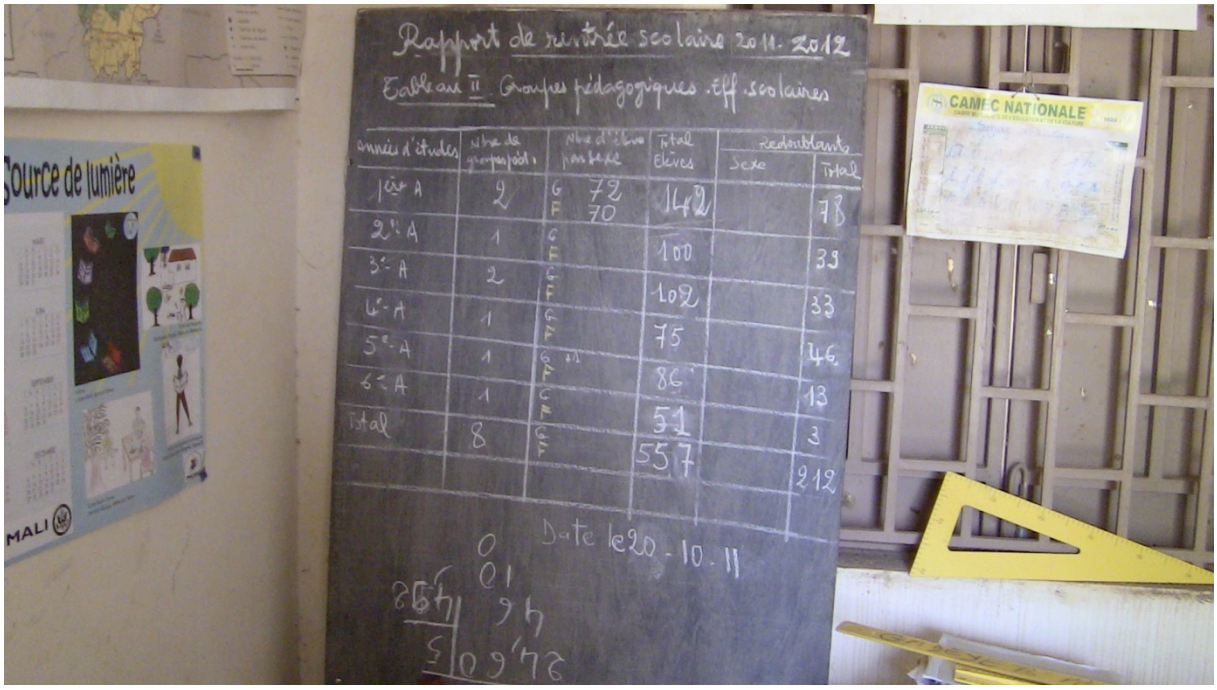

**Photographie N° 12 :** Couverture du manuel de sciences d'observation

Les élèves ne sont pas dotés du livre, ils observent à distance les pages montrées par l'enseignant. Ils aperçoivent difficilement les illustrations nécessaires pour la compréhension de la leçon. En observant la photographie ci-dessous qui présente les pages de la leçon de sciences d'observation en 4ème année, nous pouvons constater qu'il n'est pas aisé de faire voir à tous les élèves les images qui enrichissent la leçon.



**Photographie N° 13 :** Pages du manuel de sciences d'observation

Les classes sont pléthoriques comme nous pouvons le remarquer à travers la photographie du tableau de l'effectif des classes.




**Photographie N° 13 :** effectifs des classes

La moyenne de l'effectif des élèves est de 93 par classe. Les classes de plus de 100 élèves font la double vacation autrement dit une moitié de l'effectif des élèves travaille uniquement le matin, et l'autre moitié vient à l'école dans l'après-midi. Ce qui donne moins de temps aux enseignants d'achever les programmes.

## CHAPITRE XI : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

### 10.1. Vérification de la première hypothèse : les maîtres des écoles bilingues songhay-français pratiquent

#### a) des activités d'éveil aux langues à partir de leurs interactions avec les élèves

L'école bilingue exploite le patrimoine linguistique que l'élève a acquis dans le milieu familial. Elle lui offre des capacités à examiner et à comparer des phénomènes linguistiques. Toutes les tâches de manipulation, portant sur l'analyse de L1 et de L2 et leur comparaison, concourent à l'éveil aux langues qui à son tour permet le développement des aptitudes métalinguistiques. De fait, plusieurs activités d'éveil aux langues, amenant les apprenants à s'interroger sur la forme et le fonctionnement des langues, ont été recueillies dans les différentes séquences de cours qui ont fait l'objet de nos analyses.

C'est à partir des traces de comportements épilinguistiques que les activités d'éveil aux langues se manifestent le plus souvent.

Nous avons relevé 137 occurrences de traces de comportements épilinguistiques chez les élèves en lecture, 76 en sciences d'observation, 68 en grammaire et 30 en calcul. Chez les maîtres, nous en avons répertorié 14 en lecture, 8 en sciences d'observation, 8 en grammaire et 6 en calcul.

Dans les séquences de grammaire, les maîtres procèdent par un travail de construction, à partir de la comparaison entre L1et L2, pour apprendre aux élèves le mode de fonctionnement de la L2. En 2$^{ème}$ année, une des activités de la leçon a consisté à orienter les élèves sur la distinction entre le singulier et le pluriel en L2. Pour ce faire, la maitresse s'est appuyée sur les règles de fonctionnement de la L1 pour faire découvrir les différences avec la L2. Une autre activité, dans la même séquence, a permis de comparer l'ordre d'agencement des mots dans la phrase en L1 avec celui de la L2.

A partir de la recherche en L2 de l'équivalent de chacun des mots de la phrase de L1 « Salma koy yooboo ra » (Salma va au marché), les élèves ont pu saisir les ressemblances et les dissemblances au niveau syntaxique entre les deux langues. Au cours de la même leçon, la maitresse a insisté sur le fait que le nom propre, qu'il soit utilisé en L1 ou en L2, reste invariable.

Dans les séquences de grammaire en 4ème année et en 5ème année, nous avons analysé des activités d'éveil aux langues relatives à l'éveil métasémantique des élèves. Celles-ci se ramènent à l'apprentissage d'un certain nombre de mots de la terminologie linguistique en L2. Les enseignants sollicitent auprès des élèves la définition des mots métalinguistiques de L2, comme le « verbe » en 5ème année ou la « phrase déclarative » en 4ème année, en leur donnant comme initiatives les équivalents de ces métatermes en L1.

Dans les séquences de lecture, plusieurs activités analysées, notamment celles comportant des traces de comportements épilinguistiques, relèvent de l'éveil aux langues. En 5ème année, par exemple, les comportements éplinguistiques des élèves, lorsque ceux-ci emploient le terme « trajet » dans des phrases, montrent qu'ils ont compris le sens du mot « trajet » sans savoir à quelle catégorie grammaticale il appartient. Il a fallu les reformulations de la maîtresse pour rendre leurs phrases correctes. Au cours de la même leçon, certains élèves ont expliqué le mot « indiquer » par « éduquer » qui lui est phoniquement proche et qui est plus courant. La maîtresse a expliqué, en prenant appui sur la L1, le sens des deux mots, dont les équivalents en songhay ne présentent aucune similitude graphique ou phonique.
En 2ème année, les comportements épilinguistiques des élèves, dus au fait qu'ils ne contrôlent pas consciemment la correspondance graphophonémique, ont servi de motivations amenant la maîtresse à initier des activités leur permettant une meilleure maîtrise de l'unité phonémique.
Dans les séquences de lecture de 4ème et de 5ème année, l'apprentissage du vocabulaire a été l'occasion pour l'enseignant de rapprocher des mots de L2 avec leurs équivalents de L1.
Le maître de 4ème année, en faisant la distinction entre les vocables « forge » et « forgeron », a expliqué la relation qu'il y a, du point de vue famille de mots, entre les deux termes.

Les questionnements de la maîtresse de 5ème année sont formulés en songhay alors que le médium du cours est la L2. Elle donne l'opportunité aux élèves de répondre dans la langue de leur choix (L1 ou L2). Parfois, elle emploie le mot à expliquer dans une phrase différente de celle où elle a été utilisée dans le texte dans le but d'encourager les élèves à en discerner le sens.

Dans les séquences de calcul, certains comportements épilinguistiques des élèves requéraient des activités d'éveil aux langues. Malheureusement, ces activités n'ont pas toujours été effectuées par les enseignants. En 2ème année, par exemple, le fait que certains élèves n'arrivent pas à prononcer le son [r] devait être l'occasion pour la maîtresse de les

entraîner à lire des mots du français commençant par [r] et à faire une comparaison avec le songhay.

Dans les séquences de sciences d'observation, les comportements épilinguistiques des élèves nécessitent parfois des activités d'éveil aux langues qui ont pour rôle de permettre aux enfants de convertir leur comportement épilinguistique en activité métalinguistique. En 2ème année, grâce au comportement épilinguistique d'un élève, qui considérait le mot « orange » comme un synonyme de celui de « fruit », la maîtresse a pu construire une activité d'éveil aux langues qui a permis de faire la différence entre le mot générique de L2 « fruit » et ceux désignant les divers noms de fruits.
Cependant, le comportement épilinguistique des élèves ne débouche pas toujours sur une activité métalinguistique. En 5ème année, par exemple, le terme de L1 « dullu » qui se réfère en L2 à la fois à la « fumée » et la « vapeur » a fait l'objet de plusieurs comportements épilinguistiques des élèves. Malheureusement, aucune activité d'éveil aux langues n'a été entreprise par la maîtresse pour permettre aux apprenants de saisir à ce niveau la nuance entre L1 et L2.
De même, en 2ème année, la ressemblance du point de vue phonique et graphique entre certains noms de fruits en L1 et L2 nécessitait une activité d'éveil aux langues liée à l'histoire de la langue songhay et singulièrement à la formation de certains mots.

**b) des activités de prise de conscience métalinguistique à travers les explications, les corrections et les ordres ou/et consignes**

Le discours pédagogique se construit à travers les interactions entre le maître et les élèves. Celles-ci consistent à expliquer, à corriger ou à donner des directives. Elles permettent le développement d'un certain nombre de compétences dont la compétence métalinguistique qui se rapporte au fonctionnement de la langue et à ses modalités d'apprentissage. Dans les séquences que nous avons analysées, nous avons inventorié plusieurs traces d'activités métalinguistiques liées aux explications, aux corrections et aux consignes données par les enseignants.

Ainsi, nous avons dénombré 197 occurrences de traces d'activités métalinguistiques chez les élèves en calcul, 168 en sciences d'observation, 133 en grammaire et 346 en lecture. Chez les

maîtres, nous en avons recensé 674 en lecture, 435 en sciences d'observation, 499 en grammaire et 493 en calcul.

Plusieurs gestes co-verbaux ont aussi été relevés. Nous avons inventorié 31 gestes co-verbaux produits par les élèves individuellement en calcul, 29 en sciences d'observation, 25 en grammaire et 20 en lecture. De façon collective, les élèves ont produit 183 gestes co-verbaux en lecture, 142 en calcul, 84 en sciences d'observation et 60 en grammaire.

Chez les maîtres, il y a eu 61 gestes co-verbaux effectués en grammaire, 57 en sciences d'observation, 28 en lecture et 22 en calcul.

En grammaire, une des activités charnière du cours de 2ème année à consisté à faire comprendre par la maîtresse, à travers des explications et des questionnements, la distinction entre le singulier et le pluriel en L2.

Dans la séquence de cours de grammaire de la 4ème année, les traces d'activités métalinguistiques du maître sont constantes dans les explications de notions comme la « phrase déclarative », la « phrase affirmative » et la « phrase négative » en L1 et en L2.
A plusieurs reprises au cours de cette leçon, le maître, tout en usant de termes métalinguistiques, amène les élèves à raisonner sur l'orthographe morphosyntaxique d'une phrase déclarative transformée en phrase négative.
La séquence de cours de grammaire enregistrée en 5ème année, comporte, elle aussi, des activités métalinguistiques dont la plupart se rapportent à la définition de mots métalinguistiques en L2.
L'activité métalinguistique se manifeste souvent par les gestes co-verbaux du maître servant à expliquer des notions. En expliquant le terme « déclaratif » par exemple, le maître de la classe de 4ème année met ses doigts sur sa bouche dans le but d'inciter les élèves à percevoir le lien entre le mot « déclaratif » et l'acte de parler.

Dans les séquences de lecture, les activités de prise de conscience métalinguistique sont récurrentes. Elles se manifestent en 2ème année, à travers plusieurs traces d'activités métaphonologiques relatives à la correspondance graphème-phonème. La première activité de la séquence de cette classe concerne la lecture par la maîtresse d'une série de lettres et de syllabes que les élèves reprennent aussitôt après elle.
Ensuite, les activités métalinguistiques dans la séquence de lecture vont se ramener à l'explication de mots de L1.

D'autres activités métalinguistiques, notamment celles directement liées à la métaphonologie, ont servi, après la lecture de lettres, de syllabes et de mots variés, à identifier les sons « *k ko kon* », puis à isoler la lettre « k ». La maitresse après avoir fait prononcer le son [k] par de nombreux élèves a procédé à la combinaison de cette consonne avec différentes voyelles.

En 4ème année, une des activités de prise de conscience métalinguistique au cours de la leçon de lecture a été la mise en correspondance de l'écrit avec l'oral sollicitée par le maître à travers la consigne demandant aux élèves de lire la phrase dans laquelle le mot « habile » est employé. De même en 5ème année, la consigne de la maîtresse a été d'épeler certains mots du texte jugés difficiles. Là, il s'agit de faire apprendre l'orthographe des mots.

Dans les trois séquences de lecture, les activités métalinguistiques ont concerné l'emploi des mots expliqués dans des phrases.

Dans les séquences de calcul, singulièrement dans la séquence de 2ème année, les traces d'activités métalinguistiques sont récurrentes dans le comptage et dans le maniement des objets. Ainsi, pour effectuer les opérations, les élèves comptent, à l'aide de bâtonnets, en L1. Ce qui les amène à une bi-focalisation impliquant le geste et la parole. Ce dénombrement associé à la manipulation d'objet leur permet de trouver le résultat de l'opération.
Certaines activités métalinguistiques permettent de créer un pont entre la L1 et la L2. En 2ème année, par exemple, la maîtresse prononce les chiffres en français puis demande leur appellation en songhay. D'autres activités métalinguistiques, notamment celles réalisées en 4ème année, résultent du calcul mental.
Plusieurs traces d'activités métalinguistiques des enseignants dans les trois classes découlent de l'appréciation des productions des élèves.
En 5ème année, la maîtresse, à travers une activité de prise de conscience métalinguistique, attire l'attention des élèves sur la ressemblance entre le graphisme de certains chiffres et les signes supérieur et inférieur.

Dans les séquences de sciences d'observation, les activités métalinguistiques initiées par les enseignants ont trait à la dénomination des objets étudiés et à la recherche d'exemples.
En 2ème année, par exemple, la maîtresse a demandé aux élèves de donner des noms de fruit en L1 puis en L2.

D'autres activités métalinguistiques des enseignants émanent de la manipulation des supports concrets apportés en classe, comme ce fut le cas en 5ème année avec le sachet d'eau apporté en classe, ou de l'observation des objets photographiés sur les pages des manuels.

Les caractérisations des objets étudiés en sciences d'observation sont aussi sources d'activités métalinguistiques chez les enseignants. Ainsi, en 4ème année, les différentes parties de la lampe ont été caractérisées, et en 2ème année, les différentes parties de l'arbre ont été précisées.

### 10.2. Vérification de la deuxième hypothèse : Ces activités identifiées, telles qu'elles sont faites, permettent aux enfants des apprentissages effectifs concernant l'éveil aux langues et la compétence épilinguistique et métalinguistique

L'apprentissage d'une langue nécessite la mise en place d'un système de représentation évoluant selon les phases de l'apprentissage. Il consiste à intérioriser les procédures langagières liées au code linguistique. D'où le rôle fondamental que joue l'éveil métalinguistique dans le processus d'acquisition des langues. Nos analyses ont montré que l'apprenant, qui a sa propre vision du code, souvent en contradiction avec ce qu'il apprend à l'école, peut, à partir d'activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique qui lui sont enseignées, se servir des langues. Nous avons pu découvrir que les traces de comportements et d'activités épilinguistiques et métalinguistiques recensées dans les différentes séquences ont permis des apprentissages relatifs à l'éveil aux langues et à la compétence épilinguistique et métalinguistique.

Dans les séquences de grammaire, les enseignants ont su entretenir les compétences épilinguistiques des élèves en créant des circonstances qui leur ont permis de comprendre de nouveaux apprentissages. En 5ème année, par exemple, les élèves, grâce leur comportement épilinguistique mis en éveil par la maîtresse, ont pu apprendre que certains verbes du troisième groupe se terminant par « -ire » ont leur participe présent en « -sant ».

De même, l'apprentissage de la règle concernant le participe passé des verbes des 1er et 3ème groupes, qui a nécessité chez l'enseignant l'usage de plusieurs énoncés métalinguistiques, a donné l'occasion aux élèves d'appliquer la règle avec réussite sur plusieurs verbes du 3ème groupe.

En 2ème année, la clarification du terme songhay « ra » (au) dont la position dans la phrase en L1 n'est pas la même qu'en L2, a permis aux élèves de découvrir, à partir de la comparaison entre L1 et L2, que l'ordre d'agencement des mots dans la phrase peut varier selon la langue.

En incitant les élèves à raisonner sur l'orthographe grammaticale d'une phrase déclarative transformée en phrase négative, le maître de 4ème année, à travers la comparaison des phrases placées l'une à côté de l'autre, a permis aux élèves de prendre conscience de la règle de grammaire qui consiste à transformer une phrase affirmative en phrase négative.

Dans les séquences de lecture, les activités d'éveil aux langues ont permis des apprentissages tangibles, même si parfois les maîtres doivent aller au-delà de ce qu'ils font pour faire apprendre plus de savoirs aux élèves. En 5ème année, par exemple, la reformulation par la maîtresse de la phrase erronée de l'élève, qui a mal employé le mot « trajet » dans une phrase, a certes permis à celui-ci de s'apercevoir que sa production était incorrecte, mais il fallait, de la part de l'enseignante, surtout insister sur le pourquoi de l'incorrection. Ce qui nécessitait de préciser la catégorie grammaticale du mot « trajet » et d'expliquer la place du nom dans la phrase. Dans la même séquence, la maîtresse a, de même, permis aux élèves de discriminer les mots « indiquer » et « éduquer ».

En 4ème et 5ème années la comparaison entre les mots de L2 et leurs équivalents de L1 a permis aux élèves de réfléchir sur leur savoir lexical en L1. En s'appuyant sur la L1 pour apprendre le vocabulaire de la L2, autrement dit en cherchant des mots synonymes en L1 pour expliquer les mots de L2, ils prennent conscience de ce qu'ils apprennent en L2.

L'explication de la relation morphologique entre les termes « forge » et « forgeron » a consisté à faire apprendre aux élèves de 4ème année que la « forge » est le lieu de travail dévolu uniquement au forgeron puisque dans le mot « forgeron », il y a le radical « forge ».

Les activités de prise de conscience métalinguistique dans les séquences de lecture ont favorisé un certains nombre d'apprentissages chez les élèves.

Les élèves de 2ème année ont appris, à travers les activités de prise de conscience métaphonologique qui ont fait l'objet de la leçon de lecture, les règles de correspondance graphème-phonème des lettres, ce qui leur a permis de pouvoir repérer puis d'isoler des éléments de parole qui constituent un mot parlé. L'utilisation du graphème |k| dans de multiples combinaisons, a amené les élèves à prendre conscience du fait que la même consonne, combinée à différentes voyelles, peut avoir des prononciations différentes. L'élève intègre ainsi le fait que le mot se crée à partir de la combinaison des lettres.

L'épellation par les élèves de 5ème année des différentes lettres qui composent les mots difficiles du texte leur permet d'avoir une conscience, au niveau graphique, plus développée des mots.

L'emploi des mots dans des phrases permet à l'élève de pouvoir se servir des mots appris.

En calcul, le maniement des objets éveille l'esprit de l'élève car il lui permet de savoir à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école.
La comparaison des chiffres entre L1 et L2 amène les élèves à prendre conscience de la valeur des chiffres en L2. De ce fait, elle leur permet de d'être conscients du fait que les chiffres ne sont pas faits pour être mémorisés en français, mais pour permettre d'effectuer les opérations de mathématique.
Le calcul mental, quant à lui, est une préparation à des activités plus complexes comme la résolution de problème.
La motivation par les appréciations de l'enseignant est une aide à l'apprentissage. Elle permet à l'élève d'être plus disposé à apprendre.
Le fait de montrer à l'élève les similitudes graphiques entre les chiffres « quatre » et « sept » et les signes de comparaison « supérieur » et « inférieur », facilite la mémorisation de la position de chacun des deux signes.
La traduction de la L1 à la L2 des noms de fruits donnés en exemples a permis aux élèves non seulement de connaître le sens des mots qui sont employés en français, mais aussi d'observer et de comparer des phénomènes linguistiques. Ce qui favorise le développement de la compétence métalinguistique chez eux.
Dans les disciplines d'éveil comme les sciences d'observation, la manipulation des objets et leur caractérisation constituent un moyen permettant aux élèves de mieux découvrir leur environnement et d'agir sur lui.

### 10.3. Vérification de la troisième hypothèse : ces activités d'apprentissage qui leur sont proposées favorisent

#### a) les transferts linguistiques

Les transferts linguistiques réfèrent aux apprentissages de la L2 fondés sur l'acquisition du langage à travers la L1 (Noyau : 2014).
L'apprentissage de la L2, langue étrangère à l'élève, s'effectue par la perception de traits communs entre la L1, langue tremplin et la L2, langue à acquérir, ou inversement par discrimination, autrement dit la perception des différences entre les deux langues.
Les activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique, analysées dans les différentes séquences de cours, s'inscrivent, en grande partie, dans ce contexte.
Dans les quatre disciplines (grammaire, lecture, calcul et sciences d'observation), il y eu des tâches de reformulation des termes de la L1 à la L2. Ce qui favorise chez les élèves la

compréhension et l'acquisition des mots de la L2. Ces tâches leur donnent l'occasion de s'interroger sur la forme et le fonctionnement des langues. Il arrive même que le transfert linguistique se fasse de la L2 vers la L1.

Dans les séquences de calcul, par exemple, les difficultés conceptuelles des enseignants, en L1, les amènent, parfois, à faire usage d'alternances codiques où les concepts sont énoncés en L2 et les autres mots de la phrase en L1.

En sciences d'observation et en calcul, certaines activités métalinguistiques permettent aux élèves de bien comprendre dans leur langue maternelle ce qu'ils apprennent dans la langue seconde. Ce qui permet de créer un pont entre la L1 et la L2. En prononçant les chiffres en L2 tout en demandant leur appellation en L1, la maîtresse de 2ème année permet à des savoirs linguistiques d'être transférés chez les élèves de la L2 vers la L1.

En grammaire, la comparaison entre L1 et L2 à partir de la phrase « salma koy yooboo ra » (Salma va au marché) et surtout la clarification du terme songhay « ra » (au), dont la position dans la phrase en L1 n'est pas la même qu'en L2, a permis aux élèves de comprendre l'ordre canonique de la phrase en L2.

En lecture, avec la grande similitude entre les alphabets de L1 et de la L2, il va de soi que l'apprentissage du code de l'écriture du songhay conduit à un transfert analogique en français. Tout ce que les élèves auront appris en songhay en termes de correspondances graphème-phonème, de discrimination des lettres en miroir et d'écriture, faciliterait forcement l'apprentissage du code de l'écriture du français.

**b) les transferts d'apprentissage**

Le transfert d'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). Les activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique ont permis un certain nombre de transferts d'apprentissage. Ces transferts se sont parfois effectués d'une discipline à l'autre. C'est le cas en lecture où le maître de 4ème année est revenu sur la leçon de grammaire lorsqu'il s'est aperçu que les savoirs déclaratifs appris dans cette matière ne sont pas appliqués par les élèves au cours de leur lecture. Ainsi, il a repris la définition de la phrase en insistant sur le rôle de certains signes de ponctuation. Ce qui a permis aux élèves de respecter le point et la virgule au cours de la séance de lecture.

En calcul, les élèves ayant appris au cours de la leçon de grammaire qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule, ne tolèrent pas que leur condisciple écrive dix-huit, qui

commence la phrase, avec un « d » minuscule. De ce fait, ils transfèrent ainsi leurs apprentissages du domaine Langues et communication dans le domaine de Sciences, mathématiques et technologie.

## CHAPITRE XII : CONCLUSIONS ET APPORTS PÉDAGOGIQUES POUR LES MAÎTRES

Notre étude se penche sur les processus d'appropriation de la L2 via la L1, à travers les activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique exercées dans les classes bilingues songhay-français. S'inscrivant dans le cadre du 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»,* elle vise à déterminer les pratiques de classe qui stimulent les compétences linguistiques autant que disciplinaires.

Le renforcement des capacités et la consolidation des acquis dans les écoles bilingues nécessitent une formation de qualité pour les enseignants. C'est pourquoi, nous consacrons le dernier chapitre de notre thèse aux conclusions auxquelles nous sommes parvenu et aux apports pédagogiques que nous proposons aux maîtres afin de leur permettre de mieux exercer leur tâche, eux qui jouent un rôle crucial dans la réalisation des buts de l'éducation.

### 12. 1. Les principales conclusions de la recherche

Dans les écoles bilingues, l'enseignement de la L2 prend appui sur la connaissance de la L1, langue du milieu, parlée par les élèves. Les apprentissages sont couramment portés sur le renforcement et l'élargissement des capacités communicatives des apprenants, ce qui intègre de façon comparative des enseignements linguistiques.

La compétence métalinguistique des élèves, autrement dit, celle relative au fonctionnement des langues et à leurs modalités d'apprentissage, doit être développée pour que ceux-ci puissent facilement s'approprier la L2. En favorisant le transfert des compétences acquises dans chaque langue, le développement de la conscience métalinguistique ainsi que l'éveil aux langues chez les élèves permettent de renforcer chez eux l'apprentissage de la L1 et de la L2.

Dans les séquences de cours que nous avons enregistrées, il y a de nombreuses traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques, que nous avons répertoriées. Ces traces n'ont pas la même répartition suivant le niveau scolaire. Le tableau suivant indique la distribution des comportements épilinguistques suivant les classes.

**Tableau N° 51 :** Comparaison des comportements épilinguistiques par niveau

| Séquences 2ème année | | | Séquences 4ème année | | Séquences 5ème année | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Comp Epi M | Traces Comp Epi E | Traces Comp Epi M | Traces Comp Epi E | Traces Comp Epi M |
| Occurrences | 78 | 2 | 96 | 30 | 137 | 30 |
| Position énonciative | | | | | | |
| Assertion | EEA = 75 | EEA = 1 | EEA = 96 | EEA = 28 | EEA = 135 | EEA = 28 |
| Question | EEQ = 3 | EEQ = 1 | EEQ = 0 | EEQ = 2 | EEQ = 0 | EEQ = 2 |
| Injonction | EEI = 0 | EEI = 0 | EEI = 0 | EEI = 0 | EEI = 2 | EEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | EGI = 0 | EGI = 3 | EGI = 0 | EGI = 0 | EGI = 0 |
| Réponse | EGR = 64 | EGR = 1 | EGR = 82 | EGR = 22 | EGR = 137 | EGR = 22 |
| Evaluation | EGE = 14 | EGE = 1 | EGE = 11 | EGE = 8 | EGE = 0 | EGE = 8 |
| Fonction didactique | | | | | | |
| Correction | ETR = 49 | ETR = 2 | ETR = 18 | ETR = 6 | ETR = 48 | ETR = 6 |
| Explication | ETE = 21 | ETE = 0 | ETE = 78 | ETE = 24 | ETE = 89 | ETE = 24 |
| Comparaison | ETC = 8 | ETC = 0 | ETC = 0 | ETC = 0 | ETC = 0 | ETC = 0 |

Nous pouvons apercevoir, à travers ce tableau, qu'en 2ème année, il y a moins de comportement épilinguistiques qu'en 4ème année. En 5ème année, il y a en plus que dans les deux autres classes. Cette situation s'explique par le fait que le médium d'enseignement en 2ème année est en grande partie la L1 puisque 75% du volume horaire sont consacrés à cette langue contre 25% pour la L2. Les élèves, parlant bien leur langue première, font moins d'hésitations et d'erreurs dans la pratique du songhay qu'en français les années suivantes. En 4ème année où la tendance s'inverse (le volume horaire de la L2 étant de 75%), les élèves ont

des comportements épilinguistiques plus abondants. Ces comportements s'effectuent plus dans les explications chez les élèves de 4ème année et de 5ème année que chez ceux de la 2ème année. En 5ème année où la L1 et la L2 ont le même volume horaire, les activités de classe sont plus centrées sur les comparaisons linguistiques, d'autant qu'à ce niveau, les élèves s'expriment mieux en L2 qu'en 2ème année et en 4ème année. Le comportement épilinguistique de l'élève dans les écoles bilingues s'accroît donc d'année en année au primaire. Chez les maîtres, les comportements épilinguistiques sont de loin plus nombreux en 4ème année et en 5ème année qu'en 2ème année. Même si la formation académique de chaque enseignant peut jouer un rôle à ce niveau, il est, tout de même évident que la maîtresse de 2ème année, qui utilise la plupart du temps la L1, soit moins amenée à produire des comportements épilinguistiques que les enseignants de 4ème et 5ème année.

Dans les trois classes, les comportements épilinguistiques sont plus nombreux chez les élèves que chez les maîtres. Bien que les enseignants s'expriment plus que leurs élèves, il est certain que ceux-ci sont plus portés vers les comportements épilinguistiques que leurs encadreurs.

En comparant les traces de comportements épilinguistiques des différentes séquences, nous remarquons que, là également, la disparité est manifeste.

A travers le tableau ci-dessous, nous pouvons observer la répartition des traces épilinguistiques selon les quatre disciplines.

**Tableau N°52 :** Comparaison des comportements épilinguistiques par discipline

| Séquences Calcul | | | Séquences Grammaire | | Séquences Lecture | | Séquences Sciences d'observation | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Comp Epi E | Traces Comp Epi M | Traces Comp Epi E | Traces Comp Epi M | Traces Comp Epi E | Traces Comp Epi M | Traces Comp Epi E | Traces Comp Epi M |
| Occurrences | 30 | 6 | 68 | 8 | 137 | 14 | 76 | 8 |
| Position énonciative | | | | | | | | |
| Assertion | EEA = 30 | EEA = 6 | EEA = 68 | EEA = 8 | EEA = 133 | EEA = 13 | EEA = 75 | EEA = 6 |
| Question | EEQ = 0 | EEQ = 0 | EEQ = 0 | EEQ = 0 | EEQ = 2 | EEQ = 1 | EEQ = 1 | EEQ = 2 |

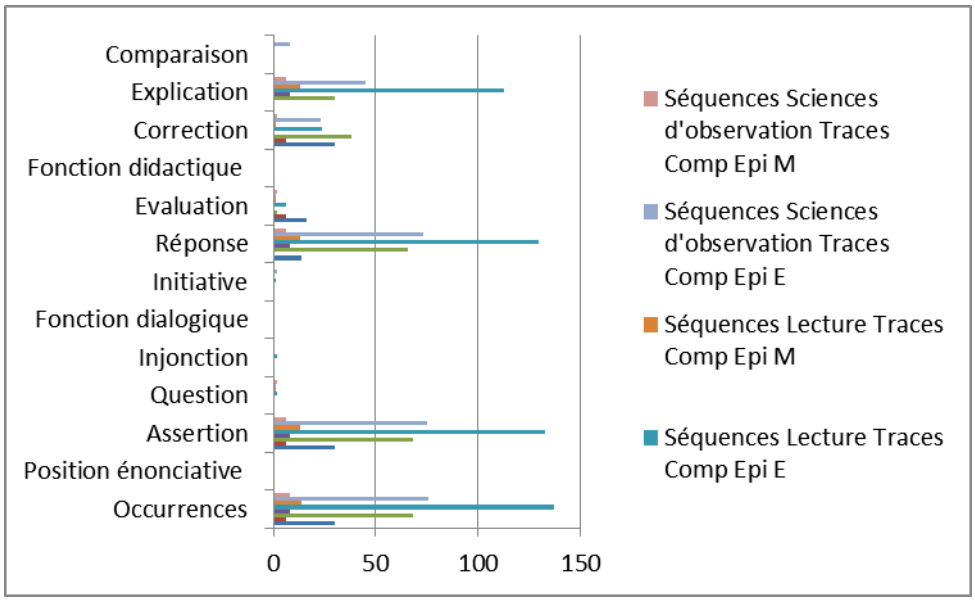
| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Injonction | EEI = 0 | EEI = 0 | EEI = 0 | EEI = 0 | EEI = 2 | EEI = 0 | EEI = 0 | EEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | | | | | | |
| Initiative | EGI = 0 | EGI = 0 | EGI = 0 | EGI = 0 | EGI = 1 | EGI = 0 | EGI = 2 | EGI = 0 |
| Réponse | EGR = 14 | EGR = 0 | EGR = 66 | EGR = 8 | EGR = 130 | EGR = 13 | EGR = 73 | EGR = 6 |
| Evaluation | EGE = 16 | EGE = 6 | EGE = 2 | EGE = 0 | EGE = 6 | EGE = 1 | EGE = 1 | EGE = 2 |
| Fonction didactique | | | | | | | | |
| Correction | ETR = 30 | ETR = 6 | ETR = 38 | ETR = 0 | ETR = 24 | ETR = 1 | ETR = 23 | ETR = 2 |
| Explication | ETE = 0 | ETE = 0 | ETE = 30 | ETE = 8 | ETE = 113 | ETE = 13 | ETE = 45 | ETE = 6 |
| Comparaison | ETC= 0 | ETC= 0 | ETC= 0 | ETC= 0 | ETC= 0 | ETC= 0 | ETC= 8 | ETC= 0 |

Les traces de comportements épilinguistiques chez les élèves se manifestent plus dans les séquences de lecture (137 occurrences). Leurs occurrences en sciences d'observation (76) et en grammaire sont supérieures à celles du calcul (30). En lecture, les élèves sont plus sollicités par les maîtres. Au niveau de la fonction dialogique des interactions, les réponses qu'ils donnent s'élèvent à 130 sur les 137 occurrences de traces de comportements épilinguistiques répertoriées chez eux. Au niveau de la fonction didactique, les explications, relevant des comportements épilinguistiques des élèves, dépassent les corrections en lecture et en sciences d'observation. Dans ces deux disciplines, plusieurs activités de classe consistent à expliquer les mots. En lecture, le vocabulaire porte sur les mots usuels tandis qu'en sciences d'observation, il se rapporte aux mots techniques.

Chez les maîtres, nous observons pratiquement le même schéma que celui qui s'est dessiné chez les élèves. La lecture est la discipline dans laquelle les enseignants ont produit le plus grand nombre de traces de comportements épilinguistiques (14 occurrences). S'en suivent la grammaire et les sciences d'observation avec 8 occurrences pour chaque discipline, puis le calcul avec seulement 6 occurrences.

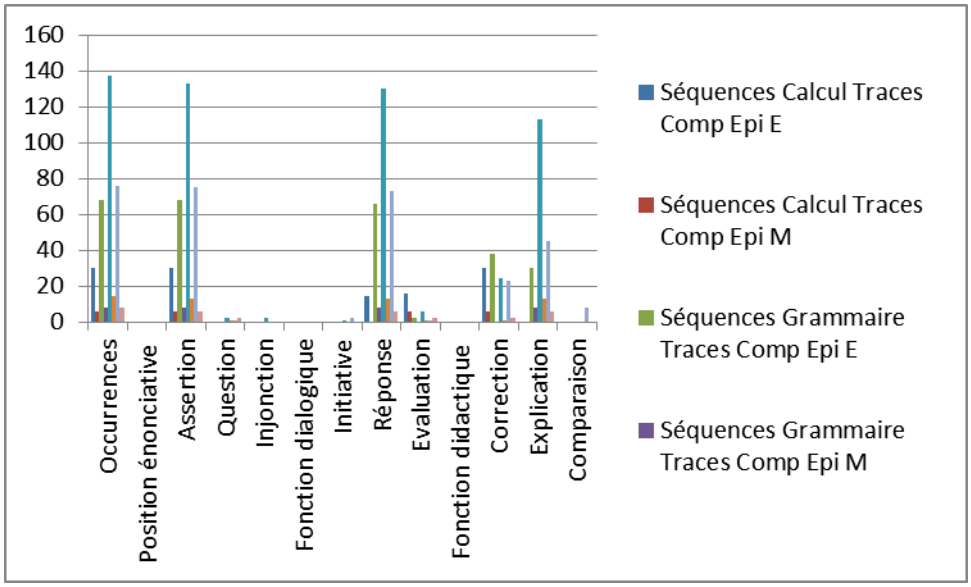
Le graphique suivant nous permet de mieux spécifier les traces de comportements épilinguistiques des élèves et des maîtres en lecture et en sciences d'observation, où les occurrences de traces de comportements épilinguistiques des élèves et des maîtres sont les plus nombreuses.

**Graphique N° 33 :** Comparaison des comportements épilinguistiques en sciences d'observation et en lecture




En grammaire et en calcul, les corrections sont les situations d'apprentissage dans lesquelles les traces de comportements épilinguistiques des élèves se révèlent le plus. Dans les séquences de grammaire, elles sont en concurrence avec les explications. Or, en calcul, les traces de comportements épilinguistiques portent exclusivement sur ces dernières.
Le graphique qui suit montre clairement cette situation à travers la distribution des traces de comportements épilinguistiques en grammaire et en calcul.

**N° 34 :** Comparaison des comportements épilinguistiques en calcul et en grammaire




Dans les trois disciplines (lecture, grammaire et sciences d'observation), les traces de comportements épilinguistiques des maîtres émanent plus des explications, au niveau de la fonction didactique des interactions langagières. En calcul, par contre, toutes les traces de comportements épilinguistiques des enseignants relèvent des corrections, au niveau de cette fonction. Les activités de calcul sont axées sur les exercices. Les connaissances procédurales des élèves sont les plus sollicitées par les enseignants. Ce qui fait que les corrections et les évaluations, respectivement au niveau des fonctions didactique et dialogique, concernent la totalité des traces de comportements épilinguistiques des maîtres.

Dans toutes les disciplines, les comportements épilinguistiques des élèves sont nettement plus nombreux que ceux des enseignants. Les disciplines dans lesquelles les occurrences de traces épilinguistiques des élèves sont les plus élevées sont également celles dans lesquelles ces traces se manifestent le plus chez les maîtres.

A l'échelle métalinguistique, les traces d'activités suivant les classes ne sont pas non plus réparties de façon équitable. Le tableau suivant en est l'illustration.

**Tableau N°53 :** Comparaison des activités métalinguistiques par niveau

| Séquences 2ème année | | | Séquences 4ème année | | Séquences 5ème année | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Act | Traces Act Méta | Traces Act Méta | Traces Act | Traces Act | Traces Act Méta |

| | Méta E | M | E | Méta M | Méta E | M |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Occurrences | 423 | 614 | 177 | 917 | 244 | 570 |
| Position énonciative | | | | | | |
| Assertion | MEA = 417 | MEA = 345 | MEA = 172 | MEA = 638 | MEA = 239 | MEA = 279 |
| Question | MEQ = 5 | MEQ = 232 | MEQ = 5 | MEQ = 227 | MEQ = 4 | MEQ = 259 |
| Injonction | MEI = 1 | MEI = 37 | MEI = 0 | MEI = 52 | MEI = 1 | MEI = 32 |
| Fonction dialogique | | | | | | |
| Initiative | MGI = 3 | MGI = 131 | MGI = 8 | MGI = 134 | MGI = 2 | MGI = 184 |
| Réponse | MGR = 310 | MGR = 178 | MGR = 126 | MGR = 426 | MGR = 238 | MGR = 181 |
| Evaluation | MGE = 110 | MGE = 305 | MGE = 43 | MGE = 357 | MGE = 4 | MGE = 205 |
| Fonction didactique | | | | | | |
| Correction | MTR = 313 | MTR = 298 | MTR = 54 | MTR = 284 | MTR = 88 | MTR = 225 |
| Explication | MTE = 99 | MTE = 221 | MTE = 123 | MTE = 619 | MTE =156 | MTE = 341 |
| Comparaison | MTC = 11 | MTC = 95 | MTC = 0 | MTC = 14 | MTC = 0 | MTC = 4 |

Chez les élèves, au niveau de la 2ème année, les occurrences recensées sont au nombre de 423, contre 177 pour la 4ème année et 244 pour la 5ème année. Là aussi, la répartition du temps de travail dans chaque classe selon les deux langues (L1 et L2) peut justifier ces chiffres. Les élèves de 2ème année, utilisant plus la L1, accomplissent le plus grand nombre d'activités métalinguistiques. Ceux de la 5ème année en opèrent plus que ceux de la 4ème année. En 2ème année, les traces d'activités métalinguistiques émanent plus des corrections, or dans les deux autres classes, elles résultent des explications en très grand nombre.

Chez les maîtres, c'est en 4ème année qu'il y a le plus d'occurrences de traces d'activités métalinguistiques (917). Pourtant, le maître de 4ème année a moins sollicité les élèves, à travers ces traces d'activités métalinguistiques, que ses deux collègues. Au niveau énonciatif, il y a 227 questions recensées en 4ème année, contre 232 en 2ème année et 259 en 5ème année. L'enseignant de 4ème année a, surtout, beaucoup expliqué et apporté des réponses à travers les traces d'activités métalinguistiques observées chez lui.

Dans les trois classes, les activités métalinguistiques des enseignants sont plus abondantes que celles des élèves.

Concernant les disciplines, la comparaison des activités métalinguistiques, à ce niveau, apporte de nombreux enseignements.

Le tableau ci-après présente la répartition des traces d'activités métalinguistiques suivant les disciplines.

**Tableau N°54 :** Comparaison des activités métalinguistiques par discipline

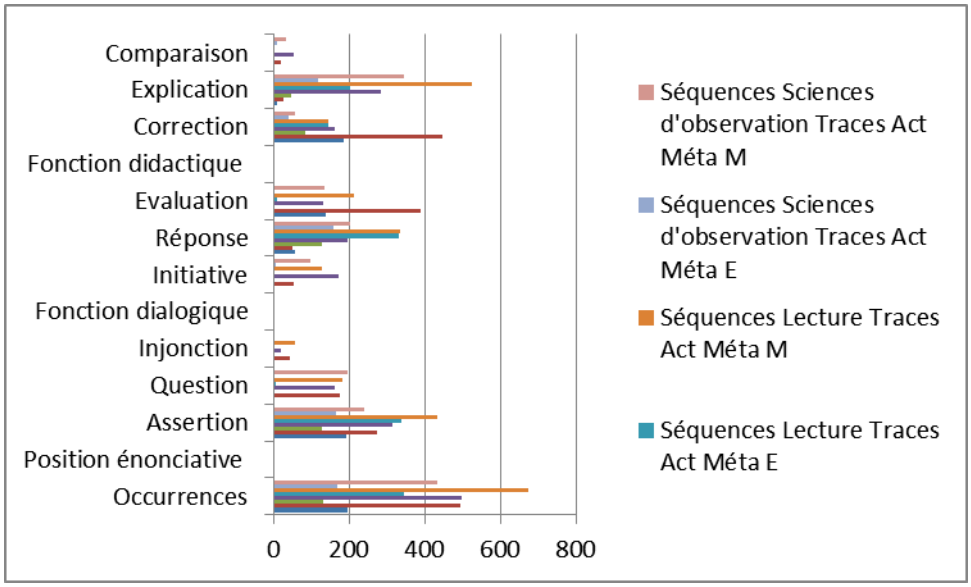
| Séquences Calcul | | | Séquences Grammaire | | Séquences Lecture | | Séquences Sciences d'observation | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Indices verbaux | Traces Act Méta E | Traces Act Méta M | Traces Act Méta E | Traces Act Méta M | Traces Act Méta E | Traces Act Méta M | Traces Act Méta E | Traces Act Méta M |
| Occurrences | 197 | 493 | 133 | 499 | 346 | 674 | 168 | 435 |
| Position énonciative | | | | | | | | |
| Assertion | MEA = 194 | MEA = 274 | MEA = 130 | MEA = 316 | MEA = 339 | MEA = 433 | MEA = 165 | MEA = 239 |
| Question | MEQ = 3 | MEQ = 176 | MEQ = 3 | MEQ = 163 | MEQ = 6 | MEQ = 184 | MEQ = 2 | MEQ = 195 |
| Injonction | MEI = 0 | MEI = 43 | MEI = 0 | MEI = 20 | MEI = 1 | MEI = 57 | MEI = 1 | MEI = 1 |
| Fonction dialogique | | | | | | | | |
| Initiative | MGI = 1 | MGI = 54 | MGI = 2 | MGI = 171 | MGI = 3 | MGI = 127 | MGI = 7 | MGI = 97 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Réponse | MGR = 56 | MGR = 50 | MGR = 127 | MGR = 196 | MGR = 332 | MGR = 335 | MGR = 159 | MGR = 204 |
| Evaluation | MGE = 140 | MGR = 389 | MGR = 4 | MGR = 132 | MGR = 11 | MGR = 212 | MGR = 2 | MGR = 134 |
| Fonction didactique | | | | | | | | |
| Correction | MTR = 187 | MTR = 446 | MTR = 83 | MTR = 161 | MTR = 144 | MTR = 144 | MTR = 41 | MTR = 56 |
| Explication | MTE = 10 | MTE = 27 | MTE = 49 | MTE = 283 | MTE = 202 | MTE = 525 | MTE = 117 | MTE = 346 |
| Comparaison | MTC = 0 | MTC = 20 | MTC = 1 | MTC = 55 | MTC = 0 | MTC = 5 | MTC = 10 | MTC = 33 |

La lecture est la matière dans laquelle les traces d'activités métalinguistiques sont les plus abondantes : 674 occurrences chez les maîtres et 346 chez les élèves. Ces traces sont, en grande partie, des assertions, au niveau de la position énonciative ; des réponses, au niveau de la fonction dialogique ; et des explications, au niveau de la fonction didactique. Chez les maîtres, on recense plusieurs questions (184) et initiatives (127) parmi les traces d'activités métalinguistiques en lecture. Ce qui n'est pas le cas chez les élèves, dans cette discipline où l'essentiel de leurs traces d'activités métalinguistiques se rapportent à l'assertion (339), à la réponse (332), à l'explication (202) et parfois à la correction (144).

En sciences d'observation, cette tendance est similaire. Nous retrouvons plus d'assertions, de réponses et d'explications chez les maîtres et les élèves. Le graphique suivant montre la distribution des traces d'activités métalinguistiques en lecture et en sciences d'observation à la fois chez les élèves et chez les maîtres.

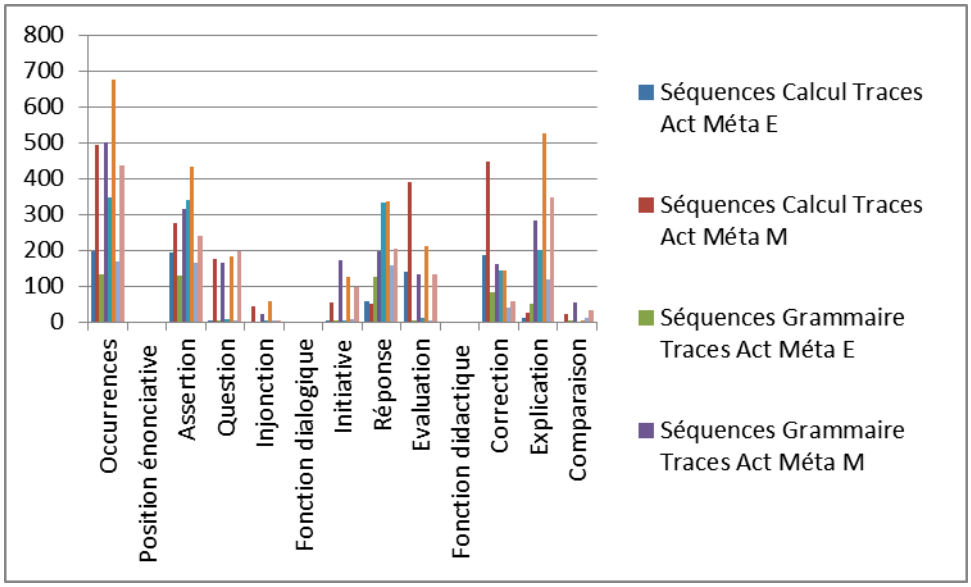
**Graphique N° 35:** Comparaison des activités métalinguistiques en sciences d'observation et en lecture




Les traces d'activités métalinguistiques des enseignants, en grammaire, dépassent celles inventoriées en sciences d'observation et en calcul. Au niveau des élèves, c'est en calcul que les activités métalinguistiques se sont effectuées le plus, à travers, notamment, le comptage et le discours métaprocédural inhérents aux opérations de calcul. Les corrections occupent une large place dans ces activités, principalement en calcul et en grammaire. Dans ces deux disciplines, les corrections ont supplanté les explications au niveau de la fonction didactique. Les exercices se font donc plus en calcul et grammaire qu'en lecture et sciences d'observation.

Le diagramme suivant nous indique la répartition des traces d'activités métalinguistiques en calcul et en grammaire.

**Graphique N° 36:** Comparaison des activités métalinguistiques en calcul et en grammaire




Les activités métalinguistiques des maîtres, dans toutes les disciplines, dépassent celles des élèves. Des quatre matières, les élèves ont effectué le moins d'activités métalinguistiques en grammaire. Ce qui paraît paradoxal puisque le cours de grammaire est à priori le plus à même de générer du métalangage. L'explication de cette contradiction, c'est que les élèves sont moins en activité dans le cours de grammaire que dans celui des trois autres disciplines. La leçon de grammaire se résume à une monopolisation de la parole par le maître. En calcul, où ils sont plus en activité, nous retrouvons plus de traces d'activités métalinguistiques dans leurs productions.

S'agissant des gestes co-verbaux, le tableau ci-dessous présente leur répartition suivant les trois classes.

**Tableau N°55 :** Comparaison des gestes co-verbaux des élèves par discipline

| Séquences Calcul | | | Séquences Grammaire | | Séquences Lecture | | Séquences Sciences d'observation | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE | Gestes co-verbaux E | Gestes co-verbaux EE |
| Occurrences | 31 | 142 | 25 | 60 | 20 | 183 | 29 | 84 |

| Position énonciative | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Assertion | GEA = 31 | GEA = 142 | GEA = 25 | GEA = 60 | GEA = 20 | GEA = 183 | GEA = 29 | GEA = 84 |
| Question | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 | GEI = 0 |
| Fonction dialogique | | | | | | | | |
| Initiative | GGI = 31 | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 0 | GGI = 1 | GGI = 1 |
| Réponse | GGR = 0 | GGR = 131 | GGR = 25 | GGR = 60 | GGR = 20 | GGR = 180 | GGR = 28 | GGR = 82 |
| Evaluation | GGE = 0 | GGE = 11 | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 0 | GGE = 3 | GGE = 0 | GGE = 1 |
| Fonction didactique | | | | | | | | |
| Correction | GTR = 31 | GTR = 142 | GTR = 25 | GTR = 60 | GTR = 20 | GTR = 183 | GTR = 28 | GTR = 83 |
| Explication | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 0 | GTE = 1 | GTE = 1 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Dans toutes les disciplines, les gestes co-verbaux que les élèves ont exécutés individuellement sont moins nombreux que ceux qu'ils ont accomplis collectivement. Au niveau individuel, c'est en calcul que les gestes ont été le plus abondants. Tous les gestes co-verbaux des élèves, qu'ils soient individuels ou collectifs, se rapportent à l'assertion concernant l'énonciation et à la correction au niveau didactique. La variété intervient au niveau dialogique, où les gestes sont plutôt des réponses en grammaire, lecture et sciences d'observation ; des initiatives en calcul. Ce qui est dû au fait qu'en calcul, le geste de l'apprenant consiste à s'aider des bâtonnets pour pouvoir effectuer les opérations.

Les gestes co-verbaux des enseignants sont représentés sur le tableau ci-après.

**Tableau N°56 :** Comparaison des gestes co-verbaux des maîtres par discipline

| Séquences Calcul | | Séquences Grammaire | Séquences Lecture | Séquences Sciences d'observation |
|---|---|---|---|---|
| Indices visuels | Gestes co-verbaux M | Gestes co-verbaux M | Gestes co-verbaux M | Gestes co-verbaux M |
| Occurrences | 22 | 61 | 28 | 57 |
| Position énonciative | | | | |
| Assertion | GEA = 10 | GEA = 52 | GEA = 22 | GEA = 53 |
| Question | GEQ = 9 | GEQ = 2 | GEQ = 1 | GEQ = 0 |
| Injonction | GEI = 3 | GEI = 7 | GEI = 5 | GEI = 4 |
| Fonction dialogique | | | | |
| Initiative | GGI = 15 | GGI = 47 | GGI = 2 | GGI = 0 |
| Réponse | GGR = 5 | GGR = 13 | GGR = 22 | GGR = 57 |
| Evaluation | GGE = 2 | GGE = 1 | GGE = 4 | GGE = 0 |
| Fonction didactique | | | | |
| Correction | GTR = 7 | GTR = 13 | GTR = 3 | GTR = 3 |
| Explication | GTE = 15 | GTE = 47 | GTE = 25 | GTE = 54 |
| Comparaison | GTC = 0 | GTC = 1 | GTC = 0 | GTC = 0 |

Les gestes co-verbaux des maîtres sont plus nombreux en grammaire et en sciences d'observation qu'en calcul et en lecture. En grammaire, une grande partie des gestes co-

verbaux des enseignants consistent à donner des initiatives aux élèves. En calcul, leurs gestes servent le plus souvent à les interroger. En sciences d'observation et en lecture, les gestes sont plus portés à l'explication et à la production de réponses.

Les gestes des enseignants, dans les quatre disciplines, sont moins nombreux que ceux produits par les élèves collectivement, mais ils sont parfois plus nombreux que ceux produits individuellement.

Les traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques recueillies dans les douze séquences de cours ainsi que les gestes co-verbaux accomplis par les élèves et les enseignants, nous ont servi d'objet d'analyse pour caractériser les activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique produites dans chacune des leçons.

Nos analyses ont montré que les comportements épilinguistiques des élèves ont souvent motivé les enseignants à entreprendre des activités d'éveil aux langues leur permettant de convertir leur comportement épilinguistique en activité métalinguistique. Mais, parfois, le comportement épilinguistique de l'élève n'attire pas l'attention du maître. Certaines situations d'apprentissage nécessitent des activités d'éveil aux langues permettant aux apprenants de comprendre certaines nuances entre L1 et L2.

Malheureusement, ces activités d'éveil aux langues ne sont pas toujours initiées par les maîtres. Ceux-ci restent souvent dépendants du manuel du cours, ce qui limite leur degré de vigilance face à un certain nombre de besoins des élèves en termes d'apprentissage non pris en compte par le manuel.

Les activités de prise de conscience métalinguistique ont permis aux élèves d'acquérir plusieurs types d'apprentissages. Ces apprentissages ont favorisé le développement de leurs connaissances déclaratives et procédurales.

Cependant, nous avons relevé plusieurs difficultés des enseignants dans la conduite des activités métalinguistiques. Entre autres obstacles auxquels ils sont confrontés, nous avons noté l'insuffisance de leur vocabulaire métalinguistique en L1, l'impréparation, parfois, des leçons, les limites de leur répertoire linguistique en L2 et les manquements dans leurs conduites de classe.

Les activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique analysées dans les différentes séquences de cours ont été la source d'un certain nombre de transferts linguistiques et de transferts d'apprentissages dont ont pu bénéficier les élèves.

Toutefois, une meilleure pratique de classe dans les différentes disciplines aurait pu permettre de renforcer les apprentissages des élèves par le biais des transferts de connaissances que favoriserait l'enseignement bilingue.

### 12.2. Propositions pour améliorer les pratiques de classes

A l'effet d'apporter des solutions pour l'amélioration des pratiques de classe, nous formulons les propositions suivantes :

#### 12.2.1. La valorisation du comportement épilinguistique de l'élève

Les comportements épilinguistiques des élèves échappent au contrôle de leur conscience. Ils sont liés à leurs représentations personnelles du fonctionnement de la langue. Ces comportements sont identifiables à travers les petites erreurs, les hésitations, les répétitions, et les reprises avec reformulation. L'analyse par l'enseignant des comportements épilinguistiques de l'élève revêt une importance capitale pour lui-même et pour l'élève. D'une part, elle permet au maître de découvrir les démarches d'apprentissage de l'élève. Ce qui lui offre la possibilité de différencier sa pédagogie et même d'évaluer sa pertinence. D'autre part, elle amène l'élève à comprendre le pourquoi du comportement épilinguistique, ce qui est producteur de savoir chez lui et le conduit à plus d'autonomie puisqu'il découvre sa propre progression.

Très couramment, les comportements épilinguistiques des élèves dans les séquences que nous avons analysées résultent des interférences linguistiques entre la L1 et la L2. Le rôle de l'enseignant, dans ce cas de figure, est d'initier des activités d'éveil aux langues permettant aux élèves de se départir de ces corrélations. Amener, par exemple, les élèves à comprendre le système d'emprunt, en leur proposant des activités leur permettant de mieux appréhender les relations entre certains mots de L1 et de L2, contribue à enrichir le milieu langagier de l'élève.

Il est important que le comportement épilinguistique de l'élève puisse se convertir, grâce à l'intervention du maître, en activité métalinguistique.

#### 12.2.2. La comparaison entre L1 et L2 à travers les activités métalinguistiques

Les activités métalinguistiques se réfèrent aux savoirs sur le système de la langue. Dans la relation élève-enseignant, « […] l'activité métalinguistique réside dans ces échanges entre apprenants et enseignant par lesquels s'effectue la recherche du sens [...]» (Dabène et alii, 1990 : 35).

Etant donné que le répertoire linguistique des élèves des écoles bilingues se compose déjà d'au moins deux langues aux statuts acquisitionnels hétérogènes, il va de soi que le jeu de comparaison et d'analyse des aspects structurels des langues peut contribuer au développement de leur conscience métalinguistique.

Mais force est de constater que les manuels utilisés par les enseignants dans ces écoles, notamment en grammaire, ne tiennent pas compte de cet aspect si important qui consiste à comparer systématiquement, sur une même page, la L1 et la L2. Dans toutes les disciplines, il n'y a pas de combinaison des deux langues dans un même manuel. Or dans les situations d'apprentissage, la nécessité de comparer L1 et L2, dans le but de faire prendre conscience aux élèves du fonctionnement des deux langues, s'impose aux enseignants. Ceux-ci n'ont pas toujours les réflexes de préparer leurs leçons en utilisant à la fois le manuel de L1 et de L2. D'ailleurs, il n'est pas rare de voir le maître dispenser son cours avec pour seule préparation le manuel qu'il tient généralement en main tout au long de la leçon.

Dans ces conditions, son discours métalinguistique consiste juste à énoncer ce qui est inscrit dans le livre. Ce qui amenuise les possibilités de comparaison, même si parfois, les maîtres, de leurs propres initiatives, comparent les deux langues à travers des activités métalinguistiques. En 2$^{ème}$ année, par exemple, au cours de la leçon de grammaire, la maîtresse a su mettre bout à bout les énoncés des deux langues sur un même tableau, pour expliquer aux élèves que l'ordre d'agencement des mots dans la phrase est différente d'une langue à l'autre. Malheureusement, cette clairvoyance et ce savoir-faire ne sont pas donnés à tous les enseignants.

Il est urgent de mettre à la disposition des enseignants des manuels pédagogiques qui puissent favoriser la comparaison entre L1 et L2. En ayant face à face les textes des deux langues sur une même page du manuel, le maître peut facilement procéder à des comparaisons entre L1 et L2. Ce qui permet de consolider l'apprentissage de chaque langue et de favoriser le transfert des compétences acquises dans chacune des deux langues.

### 12.2.3. Les reformulations à visée didactique dans les deux langues

Dès lors que deux langues sont en présence, chaque langue peut permettre l'interprétation de l'autre. Cette interprétation se fait à l'aide de reformulations, autrement dit, de nouvelles formulations rendant, sous une autre forme, ce qui a déjà été exprimé. Pour simplifier, nous

pouvons reprendre la définition donnée par Picoche (2007 : 3) qui postule que « reformuler un énoncé donné, c'est dire la même chose avec d'autres mots. »
Les reformulations peuvent s'effectuer dans la même langue (reformulations intralingues) ou d'une langue à l'autre (reformulations interlingues) (Noyau 2010 :553).
On distingue chez l'enseignant deux types de reformulation: les auto-reformulations relatives aux propos dans lesquels le maître interprète sous une autre forme ce qu'il a exprimé lui-même et les hétéro-reformulations liées à la modification par le maître d'un énoncé produit par un élève (Noyau 2010 :553). .
A travers nos analyses, nous avons constaté que le maître fait souvent usage de mécanismes d'interprétation de son discours ou de celui des élèves dans le but de leur faciliter l'acquisition des apprentissages. Mais ces mécanismes se font généralement à l'aide d'alternances codiques, surtout lorsque le médium d'enseignant est la L2. Les enseignants manquent de vocabulaire suffisamment riche en L2 pour faire des reformulations intralingues. Même lorsque le médium d'enseignant est la L1, ils reformulent leurs propos ou ceux des élèves en utilisant l'alternance codique pour reprendre en L2les mots métalinguistiques de L1.
Le rôle de la reformulation est indéniable. Il consiste souvent à utiliser un lexique de base plus fréquent pour faire passer des contenus à travers une formulation plus proche des connaissances disponibles chez les élèves.

L'enseignant, à travers ses auto-reformulations et hétéro-reformulations interlingues surtout, peut mener des activités d'éveil aux langues ou de prise de conscience métalinguistique, en s'appuyant sur les caractéristiques communes aux deux langues. Ce qui permet du coup aux élèves de prendre conscience du lien entre les apprentissages effectués en L1 et ceux en cours en L2.
« De leur côté 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). Il est clair que l'organisation de la classe en groupes de travail permet aux élèves d'avoir plus confiance en eux, de pouvoir faire des reformulations à travers un répertoire de réponses plus variées et de construire eux-mêmes les savoirs.
Il y a lieu donc de renforcer la compétence métalinguistique des maitres à travers la formation pédagogique afin qu'ils aient plus d'aptitudes à user des reformulations.

### 12.2.4. 12.2.4. Le recours à la méthode mixte en lecture

La lecture se rapporte d'une part au processus d'acquisition des mécanismes de décryptage du code de l'écriture, d'autre part à la construction du sens des textes ou énoncés à partir de ce décodage. Lire, c'est développer une jonction entre la vision des lettres et le codage des sons du langage.

On distingue trois principales méthodes d'apprentissage de la lecture : la méthode synthétique, la méthode globale et la méthode mixte.

La méthode synthétique fait l'objet de longs apprentissages qui se font par étapes et qui vont de la lettre au texte en passant par les syllabes, les mots isolés et les phrases.

La méthode globale, quant à elle, s'appuie sur le sens, elle fait intervenir le réflexe immédiat de l'élève qui lui fait reconnaitre un mot sans qu'il ait à le découper ou à le reconstruire à partir des lettres et des syllabes.

La méthode mixte ou mitigée est un mélange des deux méthodes, elle fait appel simultanément à l'analyse et à la synthèse. Elle permet aux les élèves à la fois d'apprendre un ensemble plus ou moins grand de mots afin de donner rapidement du sens à leur lecture, et de tirer parti du code à travers l'apprentissage de l'alphabet.

L'activité de lecture requiert une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral comme la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique. Ainsi, pour amener les élèves à l'appropriation de la lecture, il y a lieu de multiplier les activités liées à la mise en correspondance de l'écrit avec l'oral, notamment celles favorisant la connaissance de l'alphabet, la maîtrise métaphonologique de l'unité phonémique et la mise en relation de ces deux types de connaissance. Ce qui relève de la méthode synthétique.
Dans les séquences de lecture, plusieurs activités métaphonologiques, particulièrement celles de 2ème année et celles consistant à épeler les mots en 5ème année, ont favorisé l'apprentissage du code en L1 et en L2.
De même, à partir de l'inscription au tableau de mots monosyllabiques familiers lus à haute voix en 2ème année, les élèves ont pu développer une procédure de reconnaissance et d'accès direct aux mots suivant leur représentation visuelle en mémoire. Ce qui relève de la méthode globale d'apprentissage de la lecture.

La combinaison des méthodes de lecture selon les situations d'apprentissage permet aux élèves de tirer profit de chaque méthode. D'une part, l'activité de correspondance graphème-

phonème leur donne les moyens de lire des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant. D'autre part, l'apprentissage par des mots familiers perçus globalement, à travers surtout l'exploitation des ressources du jeu, colle à la psychologie de l'enfant et favorise son engagement dans l'action.

**12.2.5. La valorisation de la culture de l'élève**

Dans l'enseignement-apprentissage bilingue, un des rôles essentiels de la L1 consiste à maintenir un lien entre les connaissances construites dans le milieu familial et celles de l'école. A travers l'analyse des séquences, notamment, celles de sciences d'observation, nous avons pu constater que l'utilisation de la langue maternelle de l'élève permet d'établir des ponts entre les connaissances de l'école et celles du dehors, autrement dit, celles apprises en famille. Accorder de l'intérêt à la culture que l'élève acquiert en famille est un facteur de motivation pour lui. Dans les disciplines d'éveil comme les sciences d'observation où les apprenants sont amenés à découvrir leur environnement et à agir sur lui, la prise en compte de ce qu'ils savent déjà suscite en eux le désir de vouloir en apprendre davantage. Ce qui ne peut que concourir à leur réussite scolaire.

De même en calcul, l'énonciation des situations problème en L1, autrement dit, dans la langue du milieu de l'élève, permet de mieux évaluer les connaissances disciplinaires des enfants. L'usage de la L1 élude ainsi les barrières linguistiques que peuvent constituer les formulations des énoncés de situations problème en L2.

Aussi faudrait-il que les situations problème s'inscrivent dans le contexte socioculturel des élèves. Amener les apprenants à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour eux, leur permet de consolider leurs acquis et de pouvoir les utiliser dans la vie active.

## CONCLUSION

Depuis plusieurs années, le Mali explore des voies et moyens pour le perfectionnement de son système éducatif. Cette exploration a abouti à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel à travers d'abord la pédagogie convergente, puis l'approche curriculaire par compétence.

Les études ont prouvé que l'introduction de la langue première dans les systèmes éducatifs comporte des avantages pédagogiques même pour la maîtrise du français, et permet d'accroître les connaissances de base.

Malgré les rendements probants obtenus grâce à l'éducation bilingue, une des difficultés majeures auxquelles elle reste confrontée demeure la faiblesse des démarches linguistiques, qui doivent permettre de faire passer les acquisitions de la L1 à la L2.

En nous penchant sur l'apport des activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français, nous avons tenté de montrer des pistes permettant de favoriser les apprentissages chez un apprenant bilingue.

Notre étude s'est appuyée sur les fondements théoriques du bilinguisme, de l'enseignement-apprentissage et de l'analyse du discours pour mettre l'accent, à travers les activités menées en classe, sur les conditions et les processus d'apprentissage de quatre disciplines fondamentales: la grammaire, la lecture, le calcul et les sciences d'observations.

S'inscrivant dans le cadre du 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»*, dont nous avons exploité les données et utilisé la méthodologie, notre recherche a eu pour terrain d'observation principal l'école fondamentale de Gadèye « B », pionnière à Gao dans la pratique du curriculum bilingue songhay-français au primaire.

Nous avons formulé trois hypothèses de départ, qui ont été corroborées dans une large mesure suite à nos analyses.

Les traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques recensées dans les différentes séquences ont permis des apprentissages relatifs à l'éveil aux langues et à la compétence épilinguistique et métalinguistique.

Les comportements épilinguistiques des élèves, résultant notamment de leur manque de contrôle conscient de la correspondance graphophonémique, ont motivé les enseignants à initier des activités leur permettant une meilleure maîtrise de l'unité phonémique.

Ainsi, les enseignants ont su entretenir les compétences épilinguistiques des élèves pour créer des circonstances qui leur ont permis de comprendre de nouveaux apprentissages.

Ils les ont amenés à mieux cerner le mode de fonctionnement de la L2 grâce à la comparaison avec la L1.

L'activité métalinguistique est présente même dans les gestes co-verbaux, notamment dans ceux servant à expliquer des notions.

La comparaison entre les mots de L2 et leurs équivalents de L1 a permis aux élèves non seulement de réfléchir sur leur savoir lexical en L1, mais aussi d'observer et de comparer des phénomènes linguistiques.

Les activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique ont permis un certain nombre de transferts linguistiques et de transferts d'apprentissage.

Les tâches de reprise des termes de la L1 à la L2 ont donné lieu à des transferts linguistiques ayant favorisé chez les élèves la compréhension et l'acquisition des mots de la L2.

Les transferts d'apprentissage se sont effectués le plus souvent d'une discipline à l'autre.

A la suite de nos analyses, nous avons fait cinq propositions majeures qui sont: la valorisation du comportement épilinguistique de l'élève, la comparaison entre L1 et L2 à travers les activités métalinguistiques, les reformulations à visée didactique dans les deux langues, le recours à la méthode mixte en lecture et la valorisation de la culture de l'élève.

L'analyse par l'enseignant des comportements épilinguistiques lui permet de découvrir les démarches d'apprentissage de l'élève, ce qui lui donne la possibilité de différencier sa pédagogie ou d'évaluer sa pertinence

En enrichissant et en affinant les capacités d'expression et d'argumentation des élèves, la comparaison entre L1 et L2 renforce leur compétence métalinguistique. Elle leur permet de prendre conscience du fonctionnement des deux langues et de leurs modalités d'apprentissage.

Les reformulations permettent notamment à l'enseignant d'utiliser un lexique de base plus fréquent pour faire passer des contenus à travers une formulation plus proche des connaissances disponibles chez les élèves.

En lecture, le recours à la méthode mixte amène les élèves à une maîtrise du code à travers l'apprentissage de l'alphabet pour le déchiffrage, et à la compréhension d'un ensemble plus ou moins grand de mots, dont les mots outils, en L1 comme en L2. Ce qui constituerait pour eux un soubassement solide leur permettant d'apprendre facilement à lire.

L'utilisation de la langue maternelle de l'élève permet d'établir des ponts entre les connaissances de l'école et celles du dehors, autrement dit celles apprises en famille. L'intérêt que l'école accorde à la culture que l'élève acquiert en famille ne peut qu'encourager celui-ci à vouloir en apprendre davantage, ce qui concourt à sa réussite scolaire.

Les propos tenus dans notre thèse ne prétendent aucunement à l'exhaustivité, encore moins à s'ériger en dogme dans un domaine où l'humilité est de rigueur. Mais, peuvent-ils au moins amener les détracteurs de l'école bilingue à ne pas lier la baisse actuelle du niveau des élèves maliens à cette approche, qui au contraire, leur offre des profits sur le plan linguistique, cognitif et même économique ?

## GLOSSAIRE DES METATERMES UTILISEES EN L1 DANS LES DIFFERENTES SEQUENCES

### Grammaire/Lecture/ sciences d'observation

1. A boori : bien
2. Alhaali : adj. qualificatif
3. Almaana : sens, signifiaction
4. ciini : langue (variante de Tombouctou) parole
5. fesu-fesu : analyse
6. Harfu : lettre
7. ka maana : définir
8. Ka feeri : traduire
9. Kalima : mot
10. kalimaŋaa : phrase
11. Kalimawey : les mots, le vocabulaire
12. Maa : nom
13. maanayan, maana : définition
14. Sawtu : son
15. Senni : langue
16. serrandi : correction
17. Syllabe : harfuŋaa

### Calcul (vocabulaire technique)

1. Tontonyan : addition
2. hinna : nombre
3. ka kaa : soustraire
4. ka kabu : calculer
5. ka tonton : additionner
6. ka zemna : diviser
7. Kabu : calcul
8. tontonyan taamansa : signe de l'addition
9. zeeri golbo : ligne courbe

10. zeeri kanante : ligne horizontale
11. Zeeri : ligne
12. zeeri serrante : ligne droite

**BIBLIOGRAPHIE**
**Les ouvrages généraux, articles et rapports de recherches**


Akinci M. A (2006), Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves turc-français et élèves monologues français, *Langage et société* n°116, pp. 93-110.

AUGER, N. (2005), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 p.

AUGER, N. (2008), « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) ». in *Glottopol* , Revue éléctronique : Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants (Castellotti V. et Huver E. dir), n°11, janvier 2008, http://www.univrouen.
fr/dyalang/glottopol/tjelecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf.

AUGER N. et KERVRAN M. (2013), Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion. in *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* Sous la direction *de :* Violaine Bigot, Aude Bretegnier et Marité Vasseur, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp.265-273.

AUSTIN J- L. (1970), *Quand dire c'est faire.* Paris : Seuil.

BAKER C. (1996) (1e éd. 1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

BAKER C., PRYS J. S. (1998), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education.* Clevedon: Multilingual Matters, 758 p.

BAKER C. (2000), *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2e edition, 240 p.

BELLONCLE G. (1984), *La question éducative en Afrique*. Paris, Khartala.

BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale II.* Paris: Gallimard.

BENVENISTE E. (1996), *Problèmes de linguistique générale I*. Paris, Gallimard, p.130.

BERBAUM J. (1999), *Apprentissage et formation*. Paris, PUF, 'que sais-je ?', édition actualisée,.

BERNABE J. (1999), La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire. *Langues et cultures régionales de France, Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », pp. 35-52.

BERTRAND, O. (2013), La construction du lexique français, séminaire MoDyCo, 8 janvier 2013, UMR 7114 MoDyCo Paris Ouest Nanterre La Défense (inédit).

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1980), *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Genève : Imprimerie Nationale.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1991), Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. *Revue française de pédagogie, 96*, pp. 47-53.

BIALYSTOK, E. (1978), A theoretical model of second language learning, *Language Learnin*g 28, pp 69-84.

BIALYSTOK, E. (1990), Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. *Le français dans le monde-Recherches et Applications,* numéro spécial *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, février-mars 1990, p.51.

BIGOT, V. (2005), Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs. *Le Français dans le monde-Recherches et applications*, n° ??, 42-53.

BREDART, S. & RONDAL, J.-A. (1997), *L'analyse du langage chez l'enfant, les activités métalinguistiques.* (2e éd.).

CANDELIER M. (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boek - Duculot.

CARAVOLAS, J. A. (1995), *Le Point sur l'histoire de l'enseignement des langues.* (3000-1950), Montréal: CEC.

CELIK, C. & MANGENOT, F. (2004), La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor*, *8,* 75-88.

CISSÉ, N. (2014), Le transfert de l'écrit en contexte d'enseignement bilingue au Mali. *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissage »,* Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp 151-165.

CLEMENT, R. (1980), Ethnicity, contact and communicative competence. in a second language. *Language: Social psychological perspectives*, Oxford, Pergamon Press, p. 147-169.

CULIOLI, A. (1968), La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, pp. 106-117.

CUMMINS, J. (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, n°49, pp. 222- 251.

CUMMINS, J. (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University (3-49).

Gleitman et coll. (1972) ???

CUMMINS, J. (2001), La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?. *SPROGFORUM,* 19, pp. 15-20.

CUQ J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

DABENE L. (1984), Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère, *Études de Linguistique Appliquée* 55, Paris : Didier Erudition, pp.39-46

DABENE L. (1991), Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage. *Le Français dans le Monde*, no ??. août-sept.

DABENE, L. (1992), Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, pp.13-22.

DABENE L. (1996), Pour une contrastivité "revisitée". *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures,* 104, Didier, 393-400.

DANON-BOILEAU, L. (1994), Le méta comme faculté de détour. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage,* 12, Paris : C.N.R.S.-Université R. Descartes, pp.71-77.

DELAFOSSE (1912), *Haut Sénégal-Niger*. 3 tomes (t. 1 : Le pays, les peuples, les langues ; t. 2 : L'histoire ; t. 3 : Les civilisations), réédité chez Maisonneuve & La rose en 1972, Paris.

DEMONT, E., GAUX, C., & GOMBERT, J.-E. (2006), Bilan métalinguistique. Dans F. Estienne & B. Piérart, *Les bilans de langage et de voix.* Paris: Masson.

DE VILLIERS P. & DE VILLIERS J. (1972), Early judgements of semantic and syntactic acceptability by children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, pp.299-310.

DIALLO, I. (2014), Le transfert des acquis en géométrie de L1 à L2 dans les écoles bilingues du Burkina Faso : le cas du carré et du rectange. *Recherches Africaines 14 « Transferts*

*d'apprentissage »,* 'Actes des Journées internatioanles de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp. 129-142.

DOUMBIA, A. T. (2000), L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. *Nordic Journal of African Studies 9(3)* pp. 98-107.

DUBOIS, J. (1994), *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage.* Paris, Larousse.

DUMESTRE, G. (2000), De la scolarité souffrante (complément à 'De l'école au Mali'). *Nordic Journal of African studies* 9 (3); pp. 172-186.

ERICSON, D. P. & ELLETT, F. S. (1987), Teacher accountability and the causal theory of teaching. *Educational Theory*, vol. 37, n° 3, pp. 277-293.

FALLOU, M. (2008), L'ordre, la question et l'assertion dans l'usage interindividuel de la parole : l'exemple de l'interaction didactique. Département F2 FASTEF. (Ville ? Université ?)

FILLOL V. ET VERNAUDON J. (2004), Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: d'un compromis à un bilinguisme équilibré ?. Paris, *ELA*, n° 133.

FLAVELL, J.H. (1976), Metacognitive aspects of problem solving. in B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

GAGE N. L. (1963), Paradigms for research on teaching. in N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (1re éd.), New York : McNally, pp. 94-141.

GAJO, L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, coll. 'LAL,'.

GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Newbury House.

GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire.* Paris/Montréal: Nathan/CLE international/Hurtubise HMH.

GOMBERT, J-E. (1988), La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue Française de Pédagogie* (83), pp. 65-81.

GOMBERT J-E. (1990), *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

GOMBERT, J-E. (1991), Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères* (3).

GOMBERT, J.-E. (1996), Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère n° XX*, pp. 41-55.

GREENBERG J. (1963), The Languages of Africa. *International Journal of American Linguistics* 29.1, Bloomington (Indiana), Indiana University Press.

GUIRÉ, I. (2014), L'alternance codique français-fulfulde en classe bilingue : expression orale 3e année, mathématiques 5e année. *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissage »,* Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp 62-77.

HACQUARD et DUPUIS-YACOUBA, A. (1917), *Essai pratique de méthode pour l'étude de la langue songoï.* Paris.

HAIDARA Y. (2004), Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires. In : AUF : *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, pp. 439-463.

HAKES, D.T. (1980), *The development of metalinguistic abilities in children*, Berlin, Springer.

HALAOUI, N. coord., BALIMA, P., HAIDARA, Y. (2009), *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne : enseignement dans deux langues : Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal.* Paris : OIF : Organisation internationale de la francophonie, 413 p.

HAMERS, J.F., BLANC, M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Pierre Mardaga.

Auteur ??? (année) : quel article ???, *Archives de Psychologie, 51*, pp. 35-40.

HAWKINS, E. (1984), *Awareness of language. An introduction*, Cambridge: University press

HARRIS, Z. S. (1971), *Structure mathématiques du langage*. Paris, Dunod (trad.).

HEATH; J. (1999), G*rammar of Koyraboro (Koroboro) Senni, the Songhay of Gao*. Köln : Rüdiger Köppe.

HEY-DEBOVE, J. (1978), *Le métalangage*, Paris, Le Robert.

HEUGH, K. (2003), Language Policy and Democracy in South Africa. The Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning, Stockholm, Stockholm University Centre for Research on Bilingualism.

HICKMANN, M. (1983), Le discours rapporté : aspects métapragmatiques du langage et de son développement. Congrès du Romanistentag, Freie Universität, Berlin.

HUOT, D. & SCHMIDT, R. (2011), Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre, *AILE*, 8 : 89-127, http://aile.revues.org/1237

HUVER, E. & SPRINGER, C. (2011), *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*. Éditions du Seuil, Paris.

JAMES C. & GARRETT, P. (1991), The scope of Language Awareness. in Carl James & Peter Garrett (éds.), *Language Awareness in the Classroom*, 3-23, Londres & New-York : Longman.

JAMES C. (1995), L'essor et la chute de l'éveil au langage. *Notions en questions, 1 L'éveil au langage,* 25-44. Paris : Crédif/Lidilem & Didier Erudition.

JARDEL, J.-P. (1979), De quelques usages des concepts de « bilinguisme » et de « diglosssie ». in *Plurilinguisme : Normes, situations, stratégies*. G. Manessy et P. Wald (eds) Paris, L'Harmattan (pp. xx-yy).

KANTA T., BLANCA E. & REY V. (2006), La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. *Skholê, hors-série 1,* pp.53-58.

KARMILOFF-SMITH, A. (1983), A Note on the Concept of "Metaprocedural Processes". in xxxxx manque bout *linguistic and non-linguistic development*. Ville?; éditions? pp. xx-yy.

KEITA, A. (2014), Enseignement et apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 dans les écoles bilingues : savoirs déclaratifs, pratiques de classe et transfert de connaissances. *Recherches Africaines*, Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF, numéro spécial 2014, pp 43-61.

KRASHEN, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LAGACHE, D. (1955), *Psychanalyse.* Paris, PUF.

LAMBERT, W.E, (1977), Effects of bilingualism on the individual. *Bilingualism :Psychological, Social and Educational Implications*, New York, Academic Press, pp. 15-27.

LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Editions d'organisation, 89 p.

LEGENDRE, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris : Guérin/Eska.

LEOPOLD, W. (1949), *Speech development of a bilingual child.* New York: Academic Press.

LIETTI, A. (2006), *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens***.** Lausanne : Favre, Paris : Payot, 234 p.

LINGANI, O. (2014), Analyse interactionnelle et didactique de séquences de classe en mathématiques : la résolution de problème. *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissage »,* 'Actes des Journées internatioanles de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp. 143-160.

MACKEY, W.F (1968), The description of bilingualism. in J.A Fishman (ed.) *Readings in the sociology of language*, pp. 554-584.

MAÏGA, A. (2000), *Pratiques et représentations linguistiques des locuteurs du songhay au Mali*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.

MAIGA, A. K. I. (2014), Transferts d'apprentissage entre L1 et L2 à travers les reformulations du maître : la grammaire dans une école bilingue songhay-français. *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissage »,* Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp 21-32.

MAKOUTA –MBOUKOU, J.P. (1973), *Le français en Afrique noire,* Paris, Bordas.

MATTAR, C., & BLONDIN, C. (2003), Une étude d'adéquation. L'éveil aux langues dans le contexte de la communauté française. in C. Blondin & C.Mattar (éds.), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, pp. 39-82.

MATTAR, C., & BLONDIN, C. (2006), Vers une implantation de l'éveil aux langues en communauté française de Belgique. Université de Liège : Unité d'analyse des pratiques et des systèmes d'enseignement (ASPE), http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/7565

MAURER, B. (2004), De « la pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : Généralisation des langues nationales au Mali et transformation du modèle de la pédagogie convergente. AUF : *Penser la Francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, Paris : AUF/Edition des archives contemporaines, pp.426- 438.

MAURER, B. (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 : Eds des Archives Contemporaines, 'Actualité Scientifique'. pp. 127-138, URI: http://id.erudit.org/iderudit/017702ar

MAURER, B. (2007), Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali. *Revue de l'Université de Moncton*, pp 9-22.

MEIRIEU, P. (1994) :« Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation », URI: http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf

MOORE, D. (1995), L'éveil au langage, *Notions en questions* N°1, Paris : Didier,.

NICOLAÏ, R. (1977), Sur l'appartenance du songhay. *Annales de la faculté des lettres de Nice*, 28, pp. 129-145.

NICOLAÏ, R. (1981), *Les dialectes du songhay: contribution à l'étude des changements linguistiques*. Paris: SELAF.

NICOLAÏ, R. (1989), Songhay et mande, Table Ronde "Langues et linguistique mandé", CNRS-INALCO, in : *Mandenkan*, 18, pp. 69-80, Paris. http://llacan.vjf.cnrs.fr/PDF/Mandenkan18/18nicolai.pdf [Consulté le 16 mai 2015]

NICOLAÏ, R. (1990), *Parentés linguistiques (à propos du songhay)*. Paris, CNRS.

NOT, L. (1987), *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat.

NOUNTA, Z. (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.

NOUNTA, Z. (2014), Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2ème année fondamentale. *Recherches Africaines14 « Transferts d'apprentissage »,* 'Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp 166-181.

NOYAU, C. (2006), Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, septembre, n° 83/1, p. 93-106.

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, pp. 185-194.

NOYAU, C. (2007), 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. *Tréma* 28, pp. 49-62. Disponible sur : <http://trema.revues.org/282>. [Consulté le 12 octobre 2013].

NOYAU, C. (2010), Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien. In Neveu Franck et coll. (éds), *Congrès mondial de Linguistique française-CMLF 2010.* Paris. Institut de Linguistique Française, pp. 553-571.

NOYAU, C. (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, éds.), Montréal : AUF / RIFEFF. pp. 183-192. Disponible sur: http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_3.pdf

NOYAU, C. (2014a), Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. 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, pp. 175-182. Disponible sur : http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau_Transferts_volELAN-ssPr.pdf

NOYAU, C. (2014b), Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissages »,* Actes des Journées internatioanles de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp. 117-138.

NOYAU, C. et ONGUÉNÉ ESSONO L. M. (2014c), La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. 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, pp. 151-160. Disponible sur :colette.noyau.free.fr/.../CN+LMOE_Reformulation_VolELAN_ssPr.pdf

PARISSE, C. (2014), Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues. *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissage »,,* Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp 9-20.

PELADEAU N., FORGET, J & GAGNE, F. (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, pp. 187-209.

PIAGET, J. (1974), *La prise de conscience*. Paris : PUF.

POTH, J. (1997), L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle: la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique). *Guide Pratique Linguapax* 4.

PHILIPPE, P. (1997) : Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html
[Consulté le 2 juillet 2015]

PORTINE, H. (2008), Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages, *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, pp. 233 -254. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?article1023 [Consulté le 2 juillet 2015]

REY, B. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.

ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.

ROULET, E. (1995), Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues?. *Etudes de linguistique appliquée 98, 113-118*; repris dans *Babylonia 2*, pp. 22-25.

RUTHERFORD, W. & SHARWOOD SMITH, M. (1985), Consciousness-raising and universal grammar, *Applied Linguistics*, 6: 274-282.

SCHEFFLER I. (2003), *Le langage de l'éducation* (Trad. M. Le Du). Paris : Klincksieck.

SELIGER, H. (1983), The language learner as linguist: of metaphors and realities. *Applied Linguistics* 4, pp.179-191.

SEYDOU HANAFIOU, H. (2007), *Grammaire comparée français_soŋay-zarma, à l'usage des formateurs de maîtres et auteurs de manuels bilingues*. Niamey (Niger),, éditions Albasa .

SINCLAIR, J. & COULTHARD, R. M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Londres : Oxford University Press.

SMITH, C., & TAGER-FLUSBERG, H. (1982), Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology,* 34, pp. 449-468.

TABOURET-KELLER, A (1972), Plurilinguisme et interférences. in: A. Martinet, (dir.), *La linguistique*, Paris, Edit. Denoël, pp. 305-310

TOUKOMAA, P., SKUTNABB-KANGAS, T., (1977), *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of preschool age and children in the lower level of comprehensive school*. Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO.

TRAORE, S. (2001), La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif. Genève, UNESCO, Bureau International d'Éducation.

TREFAULT, T. (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris : Didier Érudition.

TUNMER, W. & GRIEVE R. (1984), Syntactic awareness in children. in: W. Tunmer *et al.* (eds.), titre de l'ouvrage ? Ville ? Editions ? pp. 92-104.

VASSEUR, M.T. (1993), Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère, *AILE*, 2, pp. 25-59.

VYGOTSKI, L. 1997 (1934), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WAMBACH M. (1996), Pédagogie de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue. in : Id. *La pédagogie des Langues. Théorie et pratiques*. Bruxelles, CIAVER/DES, pp.111-118.

WAMBACH, M. (2001), *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. Bruxelles, CIAVER.

YOUNSSA, A. (2014), Les pratiques de reformulation en zarma chez les maîtres de l'enseignement bilingue. *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissages », ,* Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso), pp 33-42.

**Les documents officiels et Juridiques**

1- Article 4 du décret N°235-PGRM du 4 Octobre 1962 fixant la langue d'enseignement au Mali

2- Article 1 du décret N°85 –PGRM du 26 Mai 1967 fixant l'alphabet des langues nationales

3- Article 18, titre 1 de la constitution malienne de 1992

*4-* CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Les Editions Didier, Paris.

5- Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 faisant de l'éducation un droit réservé à tout enfant

6- Décret n°57/PG du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental en République du Mali

7- Décret n°10-233/P-RM du 21 avril 2010 portant modification du Décret n°57/PG du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental en République du Mali

8- Décret N°235-PGRM du 4 Octobre 1962 fixant la langue d'enseignement au Mali

9- Décret N°85 –PGRM du 26 Mai 1967 fixant l'alphabet des langues nationales

10- Décret du 7 avril 2010 modifiant le décret n°57/PG –RM du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental en deux cycles

11- Décret N° 2011-322 /P-RM du 3 juin 2011 portant création de Centre d'Animation Pédagogique (CAP)

12- Direction nationale de l'Enseignement de Base (2004), *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 1.* Module de formation des maîtres, avril 2004.

13- Direction nationale de l'Enseignement de Base (2005), *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 2*. Module de formation des maîtres, mai 2005.

14- Direction nationale de l'Enseignement de Base (2005), *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 3*. Module de formation des maîtres, mai 2005.

15- Données de 2003 du Département de l'Éducation à la fin du Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages (PAAA) dans l'enseignement fondamental.

16- Loi N°96-049 du 02 Aout 1996 portant modalités de promotion des langues nationales

17- Loi N° 99/046/Du 28 DEC 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation.

18- Mali (2012), *CPS, Annuaires Statistiques de l'Education*. 1998-1999.

19- Ministère de l'Education Nationale (2008), « Forum National sur l'Education ». 27, 28, 29 Novembre 2008.

20- Ordonnance N°60 CMLN du 21 octobre 1975 créant la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle de la Linguistique Appliquée (DNAFLA)

21- Ordonnance N° 10-029/P-RM du 04 A Août 2010 créant la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP)

22- PRODEC (2000): Les Grandes Orientations de la Politique Educative au Mali, Janvier 2000.

23- PRODEC (2000): Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental du Mali, Mars 2000.

24- UNESCO (1996), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Paris.

**Site Internet**

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/

**Table des matières**

DEDICACE ..... 3

REMERCIEMENTS ..... 4

RÉSUMÉ ..... 5

AVANT-PROPOS ..... 7

SOMMAIRE ..... 9

INTRODUCTION ..... 18

PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE ..... 25

1. Problématique ..... 26

2. Hypothèses ..... 31

3. Objectifs ..... 32

4. Intérêt scientifique ..... 32

CHAPITRE I: CONTEXTE DU SYSTEME EDUCATIF DU MALI ..... 33

1.1 Présentation générale du Mali et de son système éducatif ..... 33

1.2 Réforme de 1962 : raisons, objectifs, principes, changements apportés par cette refondation du système éducatif malien ..... 34

1.2.1 Les raisons de la réforme ..... 34

1.2.2 Les cinq principes de la réforme et leurs objectifs ..... 35

1.2.3 Analyse critique de la réforme de 1962 ..... 36

1.3 Les innovations pédagogiques majeures depuis la réforme de 1962 ..... 36

1.3.1 L'éducation à la vie familiale et en matière de population ..... 36

1.3.2 L'éducation environnementale ..... 37

1.3.3 L'éducation à la culture de la paix et aux droits humains ..... 38

1.3.4 La pédagogie convergente ..... 38

1.4 Le programme décennal de l'éducation (PRODEC) ..... 41

1.4.1 Les caractéristiques du PRODEC ..... 41

1.4.2 L'approche curriculaire par compétence dans l'éducation de base ..... 45

1.4.3 Le Curriculum ..... 47

1.5 La situation des langues nationales et du français dans le système éducatif ..... 54
1.5.1 1.5.1 Le statut du français ..... 54
1.5.2 1.5.2 Le statut des langues nationales ..... 55
1.5.3 L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel ..... 55
1.6 La formation des enseignants de l'enseignement fondamental public ..... 58
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL ..... 61
2.1. Définition des concepts ..... 61
2.1.1. Le concept d'éveil aux langues ..... 61
2.1.2. Le concept de métalinguistique ..... 62
2.1.3. Le concept d'épilinguistique ..... 65
2.1.4. Le concept de conscience métalinguistique ..... 66
2.1.5. Les concepts de langue première (L1), de langue maternelle (LM) et de langue nationale (LN) 68
2.1.6. Les concepts de langue seconde (LS) et de langue officielle (LO) ..... 69
2.1.7. Le concept de bilinguisme ..... 70
2.1.8. Le concept d'enseignement-apprentissage ..... 71
2.1.9. Le concept de compétence ..... 73
2.1.10. Le concept de transfert ..... 74
2.2. L'éveil aux langues ..... 76
2.2.1. Historique ..... 76
2.2.2. Les caractéristiques de l'approche ..... 77
2.2.3. Le rôle de l'éveil aux langues dans l'apprentissage bilingue ..... 79
2.2.4. La relation entre l'éveil aux langues et l'éveil métalinguistique ..... 80
2.3. Conscience et développement métalinguistique ..... 81
2.3.1. Le rôle de la conscience dans l'acquisition d'une langue seconde ..... 81
2.3.2. La relation entre la conscience métalinguistique et l'acquisition d'une langue ..... 82
2.3.3. Le développement métalinguistique ..... 83
2.3.3.1. Le développement métaphonologique ..... 84
2.3.3.2. Le développement métasyntaxique ..... 85

2.3.3.3. Le développement métasémantique et métalexical ..... 86
2.3.3.4. Le développement métapragmatique ..... 87
2.3.3.5. Le développement métatextuel ..... 87
CHAPITRE III: CADRE THEORIQUE ..... 89
3.1. Les théories de l'acquisition du bilinguisme ..... 89
3.1.1. La théorie de l'interdépendance développementale ..... 89
3.1.2. La théorie du double seuil de compétence bilingue ..... 90
3.1.3. La théorie de la double contradiction de l'apprenant ..... 90
3.2. Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage ..... 92
3.2.1. La Théorie béhavioriste ..... 92
3.2.2. La théorie constructiviste ..... 94
3.2.3. La théorie socioconstructiviste ..... 96
3.3. Les bases théoriques de l'analyse du discours de la classe : les fonctions des interactions pédagogiques ..... 97
3.3.1. La fonction énonciative ..... 97
3.3.2. La fonction dialogique ..... 98
3.3.3. La fonction didactique ..... 99
3.4. Revue de la littérature sur l'enseignement bilingue ..... 100
CHAPITRE IV : L'EDUCATION BILINGUE SONGHAY-FRANÇAIS ..... 109
4.1. Description linguistique de la langue songhay ..... 109
4.1.1. La localisation géographique ..... 109
4.1.2. Les locuteurs ..... 109
4.1.3. Les travaux sur la langue songhay ..... 110
4.1.4. La classification interne du songhay ..... 111
4.1.5. L'orthographe ..... 113
4.1.6. Utilisation des majuscules ..... 117
4.1.7. Les mots simples ..... 117
4.1.8. L'élision ..... 118
4.1.9. Les règles phonologiques liées à l'utilisation des consonnes ..... 118

4.1.10. Les règles morphosyntaxiques ..... 119
4.1.11. La ponctuation ..... 124
4.2. Comparaison entre le système linguistique du songhay et celui du français ..... 125
4.2.1. La classification des deux langues ..... 125
4.2.2. L'orthographe ..... 126
4.2.3. Les articles (définis et indéfinis) ..... 129
4.2.4. Le verbe ..... 130
4.2.5. Le Nom ..... 131
4.2.6. L'adjectif ..... 132
4.2.7. Les pronoms personnels ..... 134
4.3. Le curriculum bilingue songhay-français ..... 134
4.3.1. Les finalités ..... 134
4.3.2. Le programme de formation ..... 135
4.3.3. Les horaires et les emplois du temps ..... 136
4.3.4. Les ressources éducatives ..... 139
4.3.5. Les méthodes et les évaluations ..... 139
4.3.6. Les compétences du curriculum bilingue par domaine ..... 140
CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ..... 145
5.1 La nature de l'étude ..... 145
5.2 La source des données ..... 145
5.3 La population cible et l'échantillonnage ..... 145
5.4 L'outil vidéo ..... 146
5.5 Le corpus ..... 146
5.6 Le matériel d'investigation et les technologies utilisées ..... 149
5.6.1 Les enregistreurs numériques ..... 149
5.6.2 Le logiciel de transcription ..... 149
5.7.1 Le premier niveau: ..... 151
5.7.2 Le second niveau: ..... 152
5.8 Les commandes FREQ et COMBO pour l'analyse du corpus ..... 152

5.9 Les méthodes ..... 153

5.10 La considération éthique ..... 153

DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE ..... 155

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DES OCCURRENCES DE TRACES ÉPILINGUISTIQUES, MÉTALINGUISTIQUES ET DE GESTES CO-VERBAUX PAR SÉQUENCES ..... 157

6.1. Les séquences de 2ème année ..... 157

6.1.1. Séquence 1 : calcul 2ème année ..... 157

6.1.2. Séquence 2 : grammaire 2ème année ..... 160

6.1.3. Séquence 3 : lecture 2ème année ..... 164

6.1.4. Séquence 4 : sciences d'observation 2ème année ..... 167

6.2. Les séquences de 4ème année ..... 171

6.2.1. Séquence 5 : calcul 4ème année ..... 171

6.2.2. Séquence 6 : grammaire 4ème année ..... 174

6.2.3. Séquence 7 : lecture 4ème année ..... 178

6.2.4. Séquence 8 : sciences d'observation 4ème année ..... 181

6.3. Les séquences de 5ème année ..... 184

6.3.1. Séquence 9 : calcul 5ème année ..... 184

6.3.2. Séquence 10 : grammaire 5ème année ..... 188

6.3.3. Séquence 11 : lecture 5ème année ..... 191

6.3.4. Séquence 12 : sciences d'observation 5ème année ..... 194

CHAPITRE VII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE GRAMMAIRE ..... 199

7.1. Les indices verbaux ..... 199

7.1.1. Les traces épilinguistiques ..... 201

7.1.2. Les traces métalinguistiques ..... 209

7.2. Les indices visuels ..... 224

7.2.1. Les gestes co-verbaux ..... 224

7.2.2. Les productions écrites ..... 237

CHAPITRE VIII : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE LECTURE ..... 243

8.1. Les indices verbaux ..... 243

8.1.1. Les traces épilinguistiques ..... 244

8.1.2. Les traces métalinguistiques ..... 251

8.2. Les indices visuels ..... 266

8.2.1. Les gestes co-verbaux ..... 266

8.2.2. Les productions écrites ..... 275

CHAPITRE IX : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES DE CALCUL ..... 281

9.1. Les indices verbaux ..... 281

9.1.1. Les traces épilinguistiques ..... 282

9.1.2 Les traces métalinguistiques ..... 288

9.2. Les indices visuels ..... 305

9.2.1. Les gestes co-verbaux ..... 305

9.2.2. Les productions écrites ..... 316

CHAPITRE X : ANALYSE DE L'ÉVEIL MÉTALINGUISTIQUE DANS LES SÉQUENCES SCIENCES D'OBSERVATION ..... 321

10.1. Les indices verbaux ..... 321

10.1.1. Les traces épilinguistiques ..... 323

10.1.2. Les traces métalinguistiques ..... 327

10.2. Les indices visuels ..... 340

10.2.1. Les gestes co-verbaux ..... 340

10.2.2. Les productions écrites ..... 349

CHAPITRE XI : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ..... 353

10.1. Vérification de la première hypothèse : les maîtres des écoles bilingues songhay-français pratiquent ..... 353

a) des activités d'éveil aux langues à partir de leurs interactions avec les élèves ..... 353

b) des activités de prise de conscience métalinguistique à travers les explications, les corrections et les ordres ou/et consignes ..... 355

10.2. Vérification de la deuxième hypothèse : Ces activités identifiées, telles qu'elles sont faites, permettent aux enfants des apprentissages effectifs concernant l'éveil aux langues et la compétence épilinguistique et métalinguistique ..... 358

10.3. Vérification de la troisième hypothèse : ces activités d'apprentissage qui leur sont proposées favorisent ..... 360

a) les transferts linguistiques ..... 360

b) les transferts d'apprentissage ..... 361

CHAPITRE XII : CONCLUSIONS ET APPORTS PÉDAGOGIQUES POUR LES MAÎTRES ..... 363

CONCLUSION ..... 382

GLOSSAIRE DES METATERMES UTILISEES EN L1 DANS LES DIFFERENTES SEQUENCES ..... 385

BIBLIOGRAPHIE ..... 387

Les ouvrages généraux, articles et rapports de recherches ..... 387

Les documents officiels et Juridiques ..... 400

Site Internet ..... 403

Table des matières ..... 404