



HAL
open science

Les pratiques de reformulation dans les interactions bilingues bamanankan-français à l'école fondamentale 1er cycle au Mali

Mahamadou Siaka Doumbia

► **To cite this version:**

Mahamadou Siaka Doumbia. Les pratiques de reformulation dans les interactions bilingues bamanankan-français à l'école fondamentale 1er cycle au Mali. Linguistique. Université de Lille; Institut de Pédagogie Universitaire (Bamako, Mali), 2024. Français. NNT : 2024ULILH007 . tel-04590127

HAL Id: tel-04590127

<https://theses.hal.science/tel-04590127v1>

Submitted on 28 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Lille
En cotutelle avec l'Institut de Pédagogie Universitaire de Bamako

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société
Laboratoire STL- Savoirs, Textes, Langage -UMR 8163 -CNRS

**Les pratiques de reformulation dans les interactions bilingues
bamanankan-français à l'école fondamentale 1^{er} cycle au Mali**

Volume I

Par Mahamadou Siaka DOUMBIA

Thèse de doctorat de Sciences du Langage

Dirigée par Mme Sophie BABAULT

Et par M. Bréhima DOUMBIA

Présentée et soutenue publiquement le 22 mars 2024

Devant un jury composé de :

Mme Sophie Babault, Maître de conférences HDR, Université de Lille, co-directrice de thèse

M. Bréhima Doumbia, Professeur émérite des universités, co-directeur de thèse

Mme Claudine Garcia Debanc, Professeure, Université de Toulouse, rapporteure

M. Laurent Gajo, Professeur, Université de Genève, rapporteur

Mme Véronique MIGUEL ADDISU, Professeure, Université de Rouen, examinatrice, Présidente

M. Zakaria Nounta, Maître de conférences, Université des Lettres, Langues et Sciences Humaines
de Bamako, examinateur

DÉDICACE

À

Mes parents, mes frères et sœurs, mon épouse et mes enfants, je dédie cette thèse !

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Madame Sophie Babault, qui a accepté de diriger cette recherche doctorale. Qu'elle trouve ici l'expression de ma profonde gratitude pour sa confiance, compréhension, disponibilité et écoute !

J'exprime également ma reconnaissance à Monsieur Bréhima Doumbia, le co-directeur de thèse qui croit en moi depuis qu'il m'a eu comme étudiant dans le cadre de ses enseignements à l'Université de Bamako. Merci Professeur pour tout !

Les qualités scientifiques et humaines des deux directeurs de thèse m'ont beaucoup inspiré. Leurs conseils avisés et bienveillants m'ont surtout permis d'aller au bout de mon travail.

Je voudrais aussi remercier Madame Claudine Garcia-Debanc, Madame Véronique Miguel Addisu, Monsieur Laurent Gajo et Monsieur Zakaria Nounta d'avoir accepté de faire partie de mon jury. Je suis particulièrement honoré de leur présence pour cette thèse de doctorat.

Mes remerciements et ma reconnaissance vont au service de Coopération et d'Action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Mali qui a financé ma bourse, à tout le personnel de l'Institut Français du Mali pour leur soutien.

Mes remerciements aux enseignants et aux élèves du Centre d'Animation Pédagogique de Banankabougou qui ont bien voulu accepter d'être observés, filmés et interviewés.

Merci infiniment à Nadine Kerrou, Vincent Duguet, Julien Le Barbu, Juliette de Montmollin, qui ont accepté, à titre gracieux, de relire les différentes versions de mes chapitres.

Je remercie tous mes collègues doctorants, les personnels enseignants et administratifs du Laboratoire STL UMR 8163 CNRS et de l'Institut de Pédagogie Universitaire de Bamako, ainsi que tous mes amis au Mali, en France et ailleurs dans le monde.

J'ai une pensée à tous les habitants et ressortissants de mon village natal, Tiakadougou Siramana, où tout le monde se connaît et se côtoie. Je ne peux donc oublier ma famille au sens spécifiquement africain du terme allant de mes parents, mon père et ma mère, dont le soutien a été au premier plan, à mes frères et sœurs, à mes oncles et tantes, à mes cousins et cousines, à mes beaux-parents, mes voisins de quartier et du village. Enfin, je remercie mon épouse et mes enfants qui ont su supporter le dysfonctionnement familial causé par la réalisation de ce travail.

RÉSUMÉ

Abstract

The thesis aims to analyze the phenomenon of reformulation in French-Bamanankan bilingual interactions in elementary school classrooms in Mali. The study is based on a corpus of 39 hours 35 minutes of video and audio recordings made up of classroom lessons and interviews. The lessons were filmed in 12 classes of pupils in the 4th grade specifically two disciplines others than languages: geography, taught in L1 Bamanankan, and observation sciences, taught in L2 French. The video recordings were transcribed and analyzed using the CLAN software which permitted us to extract all the occurrences of the annotated reformulation. The analysis which was carried out qualitatively and quantitatively lead to several findings. It turns out that reformulation is an omnipresent phenomenon in the discourse of teachers and students not only in geography or in observational sciences but also in L1 and L2. Reformulation helps in the development of knowledge in pupils, this is confirmed by a comprehension test given to them. A comparative study of reformulation practices among teachers shows that experience, among other factors, affects the production and management of reformulation in class. Proposals based on observed practices were formulated in favour of the optimization of pedagogic reformulations as well as bilingual practices to improve the quality of teaching in Mali, and West Africa.

Keywords: Reformulation, bilingual interactions, teaching, Bamanankan, French.

Bamukan¹

Nin donniyafaseben lajini ye ka kuma teremewalew taabolo fefefese kumajogonya senfe farasekan ni bamanankan kanfilakalan hukumu konɔ Mali dugumakalan tigejoro folo kalansow konɔ. Baara in sinsinna jininikunnafo ni kan min labenna ni lamagaja dow ye ani kumakan talenw, minnu bee benna waati 39 ni sanga 35 ma kalansenw ni kojepinibarow kan. Jaw tali bolila san 4nan kalanso 12 minnu kan, olu be kalanbolo fila kan kandon sen te minnu na : sigidon min be lakalan bamanankan na (kalankekan folo - K1 sugandilen) ani nimadon, o min be lakalan faransekana na (kalankekan filannan -K2 suguandilen). Ja kumakanw sebenna k'u fefefese ni jatebila kerengerennen ye, CLAN, ale min kera sababu ye ka kumateremewalew taamasiyennenw bee tomo ka ke jogon kan. Segesegeli minnu kera olu kan, hakeko ni numanya kiimeni na, o wolola jaabi caman na. A yera k'a fo kumateremewalew ye kow ye minnu be kumajogonmaw, karamogow ni kalandenw, ka kumajogonya tojiidi sigidon ni nimadon kalanni sen fe, K1 ni K2 fila bee la fana. O kumateremewalew jayoro ka bon kosebe donniyaw soroli la kalandenw fe. O sera ka sementiya ni kalandenw ka faamuya kiimeni ye. Karamogow ka sangajogonmani y'a jira k'a fo ko lahalaya werew ce la, ko kebaakoroya jayoroba be kumateremewalew foli n'u tobotoli la. Ka keje ni kalankewale lajelenw ye, hakilinjira dow kera minnu be kalanpedon kumateremewalew waleyali senkoromatintin ka fara kanfilakan baara bee kan walasa o ka ke kalanko sankorotali sababu ye Mali la, fo ka se Farafinna tilebinyanfan bee ma.

Dapekolomaw: Kumaterewale, kalanfilakalan kumajogonya, bamanankan, faransekana

¹ Le terme *bamukan* est composé de *bamu* (clôre une allocution, résumer) + *kan* (resultat...).

Résumé

La thèse a pour objectif d'analyser le phénomène des reformulations en contexte d'interactions bilingues français-bamanankan dans les classes de l'enseignement fondamental (premier cycle) au Mali. L'étude prend appui sur un corpus de 39h 35min d'enregistrements vidéo et audio constitués de séquences de classes et d'entretiens. Les séquences, filmées dans 12 classes de 4^{ème} Année, concernent deux disciplines autres que les langues : la géographie, dispensée en bamanankan L1 et les sciences d'observations, dispensées en français L2. Les films ont été retranscrits et analysés à l'aide du logiciel CLAN qui a permis l'extraction de toutes les occurrences de reformulations annotées. L'analyse effectuée sur celles-ci, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, aboutit à plusieurs résultats. Il s'avère que les reformulations constituent un phénomène omniprésent dans le discours des interactants, enseignants et élèves, en géographie comme en sciences d'observations, en L1 comme en L2. Ces activités participent de la construction des savoirs chez les élèves, ce qui a pu être vérifié à l'aide d'une évaluation de compréhension. La comparaison des enseignants montre que l'expérience, parmi d'autres facteurs, a des incidences sur la production et la gestion des reformulations. Sur la base des pratiques observées, des propositions, plaidant pour une optimisation de l'usage des reformulations didactiques et de l'ensemble des pratiques bilingues, ont été formulées comme contributions allant dans le sens d'une amélioration de la qualité des enseignements au Mali, voire en Afrique de l'Ouest.

Mots clés : reformulation, interactions bilingues, enseignement, bamanankan, français

Liste des principaux sigles et abréviations utilisés

4ème	Quatrième année
AE	Académie d'Enseignement
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CB	Curriculum Bilingue
CHAT	Codes for the Human Analysis of Transcripts
CLAN	Computerized Language Analysis
CMDT	Compagnie Malienne pour le Développement des Textiles
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale ayant le français en partage
DAL	Disciplines Autres que les langues
DEB	Débutant
DEF	Diplôme d'Études Fondamentales
DMI	Didactique Multi Intégrée
DNAFLA	Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée
DNL	Disciplines Non linguistiques
DP	Développement de la Personnalité
ECB	École à Curriculum Bilingue
ELV	Élève
ENSEC	École Normale de l'Enseignement Secondaire
EXP	Expérimenté
GEO	Géographie
IFM	Institut de Formation des Maîtres
L1	Langue 1
L2	Langue 2
LC	Langue et Communication
LN	Langues Nationales
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MTR	Maître
PC	Pédagogie Convergente
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Éducation
SARP	Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant
SCO	Sciences d'observation
SH	Sciences Humaines
SHS	Sciences Humaines et Sociales
SMT	Sciences Mathématiques et Technologie : Sciences, Mathématiques et technologies
TEX	Très Expérimenté

Principaux symboles de la convention de transcription

Symb	Signification
@	Marqueur d'informations à caractère général se rapportant à tout l'enregistrement (ce sont principalement les en-têtes)
@G	Marqueur de scission des séquences enregistrées en sous-séquences, celles-ci commençant par une ligne @G : et se terminant à la ligne @G : suivante ou à la fin du fichier
@s	Marqueur de mots étrangers par rapport aux autres mots d'une ligne donnée
*	Marqueur de début d'énoncé (suivi du nom du locuteur / de la locutrice)
%	Marqueur de début de ligne secondaire, destinée à apporter des informations, commentaires, explications, etc. concernant la ligne principale située juste au-dessus
%gls :	Glose de la traduction de la ligne principale placée au-dessus
%com :	Commentaire sur la ligne principale placée au-dessus
%ref:	Ligne secondaire contenant le code d'une ou des occurrences de reformulation
%cir:	Indication du circuit, des auteurs, des niveaux (auto- et hétéro-) de la reformulation
\$	Symbole précédant le code d'une occurrence de reformulation (permet de faciliter l'extraction automatique de code dans le logiciel de transcription)
+...	Marqueur de fin d'énoncé en suspens
+,	Énoncé complété par le locuteur / la locutrice
++	Énoncé complété par un.e autre locuteur.rice
(.)	Pause courte
(..)	Pause de durée moyenne
(...)	Pause longue
+	Trait d'union
+//.	Auto-interruption par le locuteur qui s'interrompt spontanément et commence immédiatement à parler d'autre chose.
+//?	Le locuteur auto-interrompt son interrogation
+/.	Interruption par quelqu'un d'autre
<>	Marqueur de répétition d'énoncés
+/?	Le locuteur est interrompu par quelqu'un d'autre dans son interrogation
[/]	Répétition sans correction
[//]	Répétition avec correction syntaxique
[///]	Reprise avec reformulation
BAM/bam	Bamanankan
FRA/fra	Français
[- bam]	Annonce d'une nouvelle langue au début de la ligne concernée
MTR	Maître
ELV	Élève

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
RÉSUMÉ	5
Liste des principaux sigles et abréviations utilisés.....	7
Principaux symboles de la convention de transcription.....	8
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	14
1 CONTEXTE SOCIO-LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIF DU MALI.....	14
1.1 Présentation du Mali.....	14
1.2 Contexte socio-linguistique du pays.....	17
1.3 Présentation du bamanankan	25
1.4 Description linguistique du bamanankan	33
1.5 Contexte éducatif.....	37
2 PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE : DU CONSTAT AU QUESTIONNEMENT.....	47
CHAPITRE 2 : ÉDUCATION BILINGUE.....	75
1 CONCEPTS OPÉRATOIRES PRÉALABLES.....	75
2 ÉDUCATION BILINGUE : DÉFINITION, TYPOLOGIES ET MODÈLES.....	93
3 ÉDUCATION BILINGUE : ÉTAT DE L'ART	100
4 ENSEIGNEMENT BILINGUE DES DISCIPLINES AUTRES QUE LES LANGUES.....	110
5 CARACTÉRISATION DE DEUX STRATÉGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE BILINGUE.....	120
6 LA CLASSE BILINGUE DES DAL EN CONTEXTE OUEST AFRICAIN	126
CHAPITRE 3 : APPROCHES THÉORIQUES ET APPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA REFORMULATION	130
1 GÉNÉRALITÉS, DÉFINITIONS, STRUCTURES ET NIVEAUX DE REFORMULATION	130
2 APPROCHES THÉORIQUES DE LA REFORMULATION.....	139
3 APPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA REFORMULATION.....	156
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	177
1 DONNÉES DE LA RECHERCHE	177
2 RECUEIL DE DONNÉES.....	180
3 TERRAIN DE RECUEIL DE DONNÉES.....	189
4 TÉMOINS DE L'ÉTUDE : ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES DES ÉCOLES À CURRICULUM BILINGUE	193
5 ELABORATION DE DÉMARCHE ET APPRENTISSAGE DES OUTILS D'ANALYSE	200

6	LOGICIEL CLAN	201
7	TRANSCRIPTION DES DONNÉES	207
8	CONSIDERATIONS ETHIQUES	213
9	CODAGE ET EXTRACTION DES DONNÉES	216
10	PRÉSENTATION DES DISCIPLINES ET DES SÉQUENCES ANALYSÉES	224
	CHAPITRE 5 : FORMES DES REFORMULATIONS.....	234
1.	REFORMULATIONS UNILINGUES EN FRANÇAIS OU BAMANANKAN.....	236
2.	REFORMULATIONS INTERLINGUES DE L1L2 ET DE L2L1	256
3.	SYNTHÈSE DES FORMES UNILINGUES ET INTERLINGUES DES REFORMULATIONS.....	276
	CHAPITRE 6 : FONCTIONS DES REFORMULATIONS	280
1.	FONCTIONS DES REFORMULATIONS CHEZ LES INTERACTANTS	280
2.	FONCTIONS DES REFORMULATIONS UNILINGUES	287
3.	FONCTIONS DES REFORMULATIONS INTERLINGUES	310
4.	SYNTHÈSE DES FONCTIONS DES REFORMULATIONS	327
	CHAPITRE 7 : ANALYSE QUANTITATIVE DES REFORMULATIONS.....	335
1	VUE D'ENSEMBLE DES REFORMULATIONS	335
2	COMPARAISON DES REFORMULATIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS	362
3	SYNTHÈSE DE L'ANALYSE QUANTITATIVE DES REFORMULATIONS	401
	CHAPITRE 8 : DE LA DISCUSSION AUX PROPOSITIONS DE CONTRIBUTIONS	403
1.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	403
2.	REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE CURRICULUM BILINGUE ET LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.....	415
2.	EVALUATION DE L'APPROPRIATION DES SAVOIRS	433
3.	VERIFICATION DES HYPOTHESES	442
4.	CONTRIBUTIONS DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE	445
	CONCLUSION	453
	BIBLIOGRAPHIE.....	457
	LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	472
	TABLE DES MATIÈRES	475

INTRODUCTION

Au Mali, les langues nationales (désormais LN) ont été introduites à l'école en tant que médiums ou matières d'enseignement depuis les années 1979 dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'adapter aux réalités du milieu. Qu'il s'agisse d'un enseignement bilingue français-LN ou d'un enseignement exclusivement en LN avec la perspective d'un passage au français au bout de quelques années, l'expérience montre que les résultats sont comparativement bien meilleurs que ceux enregistrés dans les modèles classiques en français exclusif. Cependant, depuis leur arrivée à l'école, les LN font l'objet des expérimentations interminables impactant négativement sur leurs potentialités permettant de rehausser le niveau de l'éducation. Le changement d'une approche d'enseignement par une autre pose le problème de capitalisation des acquis en termes de méthodes d'enseignement, de supports didactiques, de ressources humaines ou financières. L'enseignement bilingue actuellement mis à l'œuvre au Mali à travers l'Approche Circulaire par Compétence ou Curriculum Bilingue (désormais CB) ne fait pas exception à cette réalité.

Fondé sur l'utilisation du français et des LN, le curriculum bilingue est considéré comme la troisième génération de l'utilisation des LN à l'école. Il est sans doute l'approche qui ait atteint le plus grand nombre d'écoles comparativement aux précédentes générations. À la différence de celles-ci, le CB, expérimenté de 2002 à 2004, a connu des phases d'extension, d'abord en 2005, puis en 2011, à d'autres écoles en dehors de celles ayant servi des lieux d'essai. Bien qu'inspiré des précédentes expérimentations et témoignant de la longue expérience du Mali dans l'utilisation des LN, le curriculum bilingue n'a pas comblé toutes les attentes : les défis sont énormes. Sur le plan didactique, le transfert vers le français L2 des connaissances acquises dans les langues premières L1 ; le « dosage » des langues dans l'enseignement des disciplines scolaires ; les pratiques de reformulation dans la même langue ou d'une langue à l'autre, sont, entre autres, des aspects qui demandent à être étudiés. Dans l'optique de relever les défis inhérents à l'enseignement par curriculum bilingue basé sur le français et les LN, notamment sur le plan didactique, l'investigation sur la reformulation au sein des interactions en classe se positionne comme l'un des domaines de recherche crucial. En effet, la reformulation participe de la construction des savoirs, facilite la gestion de l'interaction et améliore les compétences linguistiques des participants. Ces vertus de la reformulation, parmi d'autres, m'ont incité à intituler ma thèse : « Les pratiques de reformulation dans les interactions bilingues bamanankan-français à l'école fondamentale 1^{er} cycle au Mali ».

J'ai initialement opté pour la réalisation de cette étude au sein de trois classes, à savoir la 2^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année, représentant les trois paliers scolaires du premier cycle et les trois niveaux (I, II, et II) identifiés au sein du curriculum bilingue. Ce choix d'inclusion était donc motivé par la possibilité de comparer les reformulations selon les paliers scolaires, offrant ainsi une représentation plus complète du corpus, où trois des quatre niveaux du curriculum bilingue appliqués au à l'école primaire étaient inclus. Cependant, le choix du niveau II, en particulier la seule classe de 4^{ème} année s'est imposé au fil de l'étude. En effet, après une première phase de collecte de données, il est apparu difficile d'en obtenir une quantité suffisante dans les classes de 2^{ème} et de 5^{ème} année. En conséquence, j'ai préféré me concentrer sur la classe de 4^{ème} année, qui permettait par ailleurs d'inclure un nombre plus important d'enseignants dans l'échantillonnage.

En plus de ces considérations, il convient de noter que, dans le cadre du programme actuel d'enseignement bilingue, le français, langue seconde (L2) remplace progressivement le bamanankan L1, et complètement au bout des six premières années de scolarisation. Les matières comme les sciences d'observations subissent ce changement de L1 vers la L2 lors du passage de la 3^{ème} à la 4^{ème} année. Cette phase de transitions d'une classe à l'autre, d'une langue à l'autre est cruciale dans le cadre de la construction des savoirs chez les élèves. Le choix des disciplines des sciences d'observation et de géographie découle du fait qu'elles représentent des domaines cruciaux où la langue joue un rôle essentiel (Babault, 2015 ; Jaubert, 2022) dans la description du monde, et plus particulièrement dans l'adoption, chez les élèves, d'une démarche scientifique basée sur l'objectivité, le raisonnement, la validation par des preuves. En fait, l'enseignement de ces disciplines englobe à la fois le traitement des connaissances linguistiques, telles que les règles orthographiques, l'homonymie et le genre grammatical, ainsi que des connaissances disciplinaires, comme le phénomène de la pollution de l'air et ses conséquences, la rotation de la Terre et ses implications sur le cycle jour-nuit. La prise en charge simultanée de ces aspects implique la mise en place d'activités de reformulation significatives, qui font l'objet de l'analyse que je propose dans ma recherche.

L'étude prend appui sur un corpus de 39h 35min d'enregistrements vidéo et audio constitués de séquences de classes et d'entretiens. Les séquences, filmées dans 12 classes de 4^{ème} Année, concernent la géographie, dispensée en bamanankan L1 et les sciences d'observations, dispensées en français L2. Les films ont été retranscrits et analysés à l'aide du logiciel CLAN qui a permis l'extraction de toutes les occurrences de reformulations annotées.

L'organisation d'ensemble du présent Volume 1 de la thèse s'articule autour de 8 chapitres et répond à l'ordre suivant.

- Le premier chapitre aborde le contexte et la problématique de l'étude. La présentation du contexte est basée sur la situation sociolinguistique et éducative du Mali, tandis que celle de la problématique part du diagnostic de l'enseignement aux questions de recherche.
- Le deuxième chapitre présente les théories de l'éducation, les concepts opératoires du bilinguisme et des pratiques bilingues. Il analyse également la question spécifique de l'enseignement bilingue des disciplines dites non linguistiques et compare ce type d'enseignement selon les contextes africain et européens, et à un enseignement monolingue.
- Le troisième chapitre traite de la reformulation allant de ses approches théoriques à ses applications didactiques. Les approches théoriques concernent, entre autres, l'analyse des interactions verbales, les perspectives énonciatives et discursives de l'étude des reformulations, tandis que les applications didactiques mettent l'accent sur l'analyse des différentes manifestations de la reformulation au sein des interactions scolaires.
- Le quatrième chapitre permet de comprendre la méthodologie suivie dans la réalisation de mon étude. Après la présentation du recueil et des types de données, ce chapitre aborde les options choisies dans le cadre de leur traitement et met l'accent sur les dimensions liées aux données personnelles.
- Le cinquième chapitre présente les différentes formes des reformulations identifiées dans mon corpus. Elles sont présentées dans deux sous-parties distinctes conformément à leur regroupement en des formes unilingues et formes interlingues.
- Le sixième chapitre étudie les fonctions de ces reformulations selon trois points de vue : celui des interactants, élèves et enseignants, celui des formes unilingues et celui des formes interlingues, en prenant en compte chaque fois les spécificités des disciplines.
- Le septième chapitre constitue une analyse quantitative de la reformulation démontrant que le traitement automatisé des reformulations, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, permet de faire des observations que l'analyse artisanale ne permet pas. Ce chapitre part d'une vue d'ensemble des caractéristiques de la reformulation à une comparaison des enseignants selon trois variables dont l'expérience.
- Le huitième et dernier chapitre aborde plusieurs aspects allant de la discussion des résultats aux propositions de contributions didactiques de l'étude en passant par les représentations des enseignants, l'évaluation de compréhension chez les élèves et la vérification des hypothèses.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1 CONTEXTE SOCIO-LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIF DU MALI

La connaissance de certains éléments contextuels est essentielle pour comprendre l'ancrage de ma problématique dans le terrain éducatif malien.

1.1 Présentation du Mali

1.1.1 Données générales

Le Mali, situé au milieu de l'Afrique de l'Ouest, est un vaste pays sans littoral avec une superficie de 1 241 300 km² pour une population de 22 395 489 habitants selon les données du cinquième Recensement Général des Populations et de l'Habitat (RGPH5) de 2022 (Institut National de la Statistique, [INSTAT], 2023). Il partage ses frontières avec l'Algérie au Nord, le Niger et le Burkina Faso à l'Est, la Côte d'Ivoire et la Guinée au Sud, le Sénégal et la Mauritanie à l'Ouest. Le climat y est caractérisé par deux saisons : une saison sèche (octobre-mai) comportant une période relativement froide (octobre-février), et une saison des pluies ou hivernage (juin – septembre). La température moyenne varie entre 24°C en janvier et 35°C en mai. Ces deux facteurs climatiques (saison des pluies et saison chaude) présentent des contraintes fortes pour l'enseignement, amenant souvent les autorités éducatives du pays à faire des aménagements dans l'organisation des calendriers scolaires.

Le relief se compose principalement de vastes plaines alluviales dominées par des plateaux calcaires et de grès. Près de deux tiers du territoire, situés dans la partie nord du pays, sont désertiques. Avec la nouvelle réorganisation de son territoire en 2023, le Mali passe de huit à dix-neuf régions administratives (Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao, Kidal, Taoudénit, Ménaka, Bougouni, Dioila, Nioro, Koutiala, Kita, Nara, Bandiagara, San, Douentza, Gourma) plus le district de Bamako, la capitale du pays (Journal Officiel de la République du Mali, 2023).

1.1.2 Données historiques

Le pays fut non seulement une terre de grands empires comme l'Empire du Ghana (VII^e-XII^e siècles), l'Empire du Mali (VIII^e-XV^e siècles) ou l'Empire Songhaï (XV^e-XVI^e siècles), mais aussi celle de nombreux royaumes dont le royaume Bamanan de Ségou et du Kaarta (XVII^e-XVIII^e siècles), le royaume de Kéné Dougou (XIX^e siècles), le royaume du Ouassoulou (1878–1898). La longue succession de ces pouvoirs a sans doute permis un brassage culturel des populations maliennes. Ce brassage se traduit par la formation de groupes sociaux fortement hétérogènes et dont les différences en termes de coutumes et de mœurs constituent pour le Mali une des richesses les plus enviées dans la sous-région (Cissé, 2014). En effet, on y trouve nombre de groupes ethniques et linguistiques devenant chacun une source de richesses culturelles à part entière. Le recensement général de la population en 2009 a retenu 20 groupes ethniques dont 17 ainsi spécifiés : « Bamanan, Peulh, Dogon, Soninké, Malinké, Sonhaï, Minianka, Tamasheq, Sénoufo, Bobo, Bozo, Kassonkhé, Maure, Samogo, Dafing, Arabe, Haoussa », le reste étant classé dans les catégories « Autres Mali, Autres Afrique, Autres monde » (INSTAT, 2011).

Il me semble particulièrement important de m'attarder longuement sur deux événements majeurs ayant profondément marqué l'histoire contemporaine du pays : l'arrivée de l'islam à partir du VII^e siècle et l'irruption de la colonisation française en Afrique à partir du milieu du XVIII^e siècle². Ces deux faits ont chacun impacté particulièrement le paysage socio-culturel et linguistique malien. J'évoquerai ensuite ce qui convient d'appeler « L'ère de la Réaffirmation de la Souveraineté Nationale ».

1.1.2.1 Arrivée de l'islam au Mali

Selon Dakouo et Sidibé (2017), l'islamisation du territoire qui constitue aujourd'hui le Mali est complexe à déchiffrer surtout en ce qui concerne l'indication d'une date précise de son avènement dans la zone. L'islam semble avoir fait son apparition dès le VII^e siècle essentiellement par le canal du commerce caravanier transsaharien. Initialement, seuls des individus isolés adhéraient à la foi musulmane jusqu'à l'arrivée des Almoravides au XI^e siècle (Condé, 1984). La mosquée de Kumbi Salih, ville située à 320 kilomètres de Bamako, est une illustration de l'ancienneté de la présence de l'islam au Mali. Toutefois, l'islamisation

² Saint-Louis 1er comptoir français en Afrique = 1659

en profondeur de la société semble dater du XX^e siècle, avec l'Empire peul du Macina et l'Empire Toucouleur d'El Hadj Oumar Tall. L'adhésion de celui-ci à l'islam semblait une façon de résister à la domination du royaume bamanan de Ségou selon N'Diaye (2017).

Les principales confréries au Mali sont la Qadiriyya, le Tijaniyya, l'Hamadiyya et le Mouridiyyah, le Wahabiyya (Dakouo et Sidibé, 2017). De nos jours, l'islam est de loin la religion de 94,8 % de la population malienne contre 2,4 % appartenant à la religion chrétienne. L'animisme et autres religions déclarées représentent chacune moins de 1% des personnes recensées (INSTAT, 2011). La construction, en banco, des centres universitaires anciens de Djenné et Tombouctou, villes situées au nord-est de Bamako, a contribué à la formation des générations d'intellectuels musulmans jusqu'à aujourd'hui. Depuis son introduction dans le pays, l'islam rythme avec la vie des populations et constitue un socle commun de référence. Cependant, évoquer l'islam au Mali invite à prendre en compte la diversité de ses pratiques, ses formes d'expressions endogènes ou importées et ses dynamiques récentes à l'aune de la grave crise que le pays traverse depuis 2012.

1.1.2.2 Colonisation française

La conquête française du Soudan Occidental a été organisée sous deux formes : la mise en place de protectorats et l'option de la guerre qui fut la principale méthode utilisée et la plus dévastatrice. Les troupes françaises, allant d'Ouest en Est à partir du Sénégal (Cissé, 2014), envahirent le Mali à partir de 1863 avant d'entamer officiellement sa colonisation sous le nom de Soudan français de 1895 à 1960. De manière générale, les peuples Africains furent exploités et maintenus dans un état de sujétion sous le régime colonial. L'écrivain et anthropologue Tidiane N'Diaye écrit ceci : « Pour spolier les richesses, détruire les cultures, ruiner les traditions, nier l'histoire et gommer la mémoire, les autorités coloniales européennes ont massacré ou martyrisé de nombreux peuples africains » (N'Diaye, 2017, p. 260). La mémoire humaine ayant intégré que les horreurs de l'histoire ne doivent jamais tomber dans l'oubli (Ibid.), on se souvient au Mali de nombreuses tueries commises par le colonisateur dans les villes alors fortifiées comme Sikasso, Macina, Ségou pour imposer son système de gouvernance. Après 65 ans de colonisation française, le pays accéda à l'indépendance précisément le 22 septembre 1960. Notons que durant toute la période coloniale, la gestion politique du territoire fut caractérisée par des soulèvements constants de différentes tribus contre le pouvoir politique d'alors : tantôt les Bamanan, tantôt les Tamacheq, tantôt les Bobos, et ainsi de suite (Maïga & Singaré, 2018).

Ce qui précède témoigne à quel point la résistance du peuple malien face à la domination coloniale était forte. Par ailleurs, bien que l'arrivée de l'islam et la colonisation au Mali aient les deux profondément désarticulé les structures sociales préexistantes de cette société, la colonisation française, plus que le fait islamique et religieux, a surtout réussi à imposer de nouvelles formes étatiques et structures administratives et politiques dans la durée et par ses rapports de force. En effet, l'œuvre scolaire de la colonisation française était réservée aux élites et avait été qualifiée, d'abord, d'« École des otages », puis d'« École des fils de chefs et interprètes » (Guindo, 2021). Débutée à Dakar en 1918, elle a concerné uniquement la formation des médecins, des sages-femmes, des instituteurs. Le caractère sélectif et ciblé constitue à mon avis une des grandes faiblesses de cette scolarisation. Ces nouvelles mutations ont d'ailleurs été à la base de contestations et de revendications qui ont abouti à la naissance de l'état moderne du Mali indépendant en 1960, après une vaine tentative d'unification avec le Sénégal au sein de la Fédération du Mali en 1959³.

1.1.2.3 Affirmation de la Souveraineté retrouvée

Selon Ba (2023), dans l'histoire de ces deux dernières années du pays, le désir d'autonomie s'est à nouveau manifesté chez le peuple malien, en soutien aux autorités issues de la deuxième phase d'une transition politique mise en place après la chute du régime du Président Ibrahim Boubacar Keïta dit IBK (2013-2020). Aux yeux de beaucoup de Maliens, ce dernier s'était fait réélire en 2018 sur la base d'une fraude électorale pour son deuxième mandat. N'ayant pas non plus réussi à gérer la crise multidimensionnelle (socio-professionnelle, politico-institutionnelle, sécuritaire, etc.) il était devenu, pour eux, le président d'un régime illégitime (Ibid.). De ce fait, il finit par céder le pouvoir le 18 août 2020, sous la pression d'une lutte intensément menée depuis le mois de juin 2020 par le Mouvement du 5 Juin - Rassemblement des Forces Patriotiques (M5-RFP).

1.2 Contexte socio-linguistique du pays

La position géographique de la République du Mali décrite plus haut se reflète dans sa configuration linguistique. Le pays partage la plupart de ses langues avec les sept États avec lesquels il a des frontières communes, confirmant ainsi l'arbitraire des traces étatiques qui n'ont pas empêché le débordement des isoglosses, c'est-à-dire des langues identiques (Ouane, 1991, p. 101). En plus de sa situation géographique, son histoire des grands empires et des royaumes a contribué à l'enrichissement du caractère multilingue du pays, voire du continent africain. En

³ <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR74/01Chapitre1.pdf>

effet, la plupart de ses langues ont été des instruments d'administration et de pouvoir dans des aires géographiques plus ou moins étendues. En témoignent les empires manding et songhay, le royaume bambara de Ségou, le royaume du Kéné Dougou, le royaume peulh du Macina où la plupart des langues maliennes actuelles étaient parlées. Outre ces facteurs, la colonisation a aussi contribué au multilinguisme du pays, voire du continent à travers l'implantation du français comme principale langue de communication par l'élite intellectuelle ou les pouvoirs publics.

1.2.1 Nombre de langues au Mali

Les estimations divergent à propos du nombre de langues sur le territoire malien. Certains travaux font état d'une estimation du nombre de langues du pays à plus d'une vingtaine, lesquelles se déclinent souvent en de nombreux dialectes (Calvet, 1994 ; Canut, 1996 ; Dumestre, 1998 ; Skattum, 2010). Cependant, selon les dernières estimations du site internet Ethnologue, il existe 57 langues au Mali, dont 56 langues vivantes (Ouane, 2023). Beaucoup de chiffres avancés vont de 25 à 50 langues environ sur un total de 2 000 à 3 000 langues pour le continent africain. Celui-ci représente à lui seul environ 30% des quelque 6000 langues parlées dans le monde.

1.2.2 Cohabitation des langues au Mali : de la complémentarité au conflit dans les usages

La cohabitation de ces nombreuses langues donne lieu à un schéma linguistique, et une sorte de configuration des langues en présence, similaire à un grand nombre de pays africains. D'un côté, il s'agit de la cohabitation des langues nationales avec des langues héritées de la colonisation, et de l'autre, d'une langue nationale véhiculaire avec d'autres langues nationales (Samassékou, 2006). Du point de vue pratiques langagières, de telles configurations sont l'émanation de différentes fonctions de plus en plus assumées par une même langue au sein de la société (Calvet, 1994). Les explications fournies par les sociolinguistes sur ces configurations complexes mettent en avant la notion de diglossie. En effet, ce terme correspond, à l'origine, à une situation où cohabitent deux variétés d'une même langue, une variété haute ou prestigieuse et une variété basse, courante ou familière, chacune occupant des fonctions différentes dans la communication (Ferguson & Matthey, 2020 ; Hudson, 2002). La notion a été appliquée plus tard à d'autres situations au sein desquelles se trouve cette répartition fonctionnelle même entre les langues différentes (Castellotti, 2001, p. 115).

Le paysage sociolinguistique du Mali s'intègre dans cette expansion de la conception de la diglossie. Ce contexte se caractérise par la coexistence du français et de la langue locale prédominante, le bamanankan, ou bien du français avec d'autres langues locales d'une part, et d'autre part par le bamanankan et les autres langues maliennes (Canut, 1996, 2008 ; Guindo et Coulibaly, 2022). Comme indiqué, ce modèle correspond également à un grand nombre de pays africains comme au Sénégal où le wolof joue plus ou moins le même rôle à assigner dans le cas présent au bamanankan, ou dans celui du Congo avec néanmoins deux langues, lingala et munukutuba (Calvet, 1994, p.91). Expliquons davantage cette dualité assurée par le bamanankan, d'un côté, face au poids du français qui le supplante quelques fois, et de l'autre côté, face au poids de toutes les autres langues du Mali. Parmi celles-ci, les plus importantes en nombre de locuteurs sont respectivement le fulfulde, le songhoï, le dogon et le malinké, selon le classement du Recensement Général des Populations et de l'Habitat (RGPH) de 2009 (Institut National de la Statistique, [INSTAT], 2011).

1.2.2.1 Le français face au bamanankan dans les pratiques langagières

Plusieurs sources ont décrit la relation particulière que le bamanankan entretient avec le français, notamment au sein des espaces d'interactions publiques. Selon Trefault (1999), si le français a du mal à s'imposer comme principale langue de communication courante, c'est en grande partie à cause du bamanankan (p. 35). Ce dernier est une langue dynamique qui tire sa vitalité du traitement particulier dont il jouit dans l'administration par rapport aux autres langues nationales (Guindo, 2021, p.44). Si par exemple les services de l'Etat sont censés être traités en français, il n'en est pas toujours ainsi car beaucoup d'agents étatiques qui pratiquent le bamanankan plus que n'importe quelle autre langue, dès qu'ils entrent en interaction avec les usagers de leur service. Sur un tout autre plan, le bamanankan est prioritairement sinon exclusivement appris par les migrants en provenance d'autres zones linguistiques parlant le miyaka ou mamara, le dɔgɔsɔ, le soninké, etc. Ce n'est que secondairement s'il y a lieu, que ces personnes immigrées dans les localités urbaines apprennent le français (Dumestre, 1998).

Par ailleurs, la relation entre le bamanankan et le français se manifeste parfois en termes de conflit au détriment de leur complémentarité. Dans la pratique, le français semble écarté par les usagers au profit du bamanankan, même en dehors des zones qui ne lui sont pas toujours propres comme à Mopti (Dumestre, 1998) où le dɔgɔsɔ, langue de l'ethnie dogon est la plus parlée avec 43% de locuteurs en 2009. Cette situation est perceptible dans la vie quotidienne y compris dans les administrations publiques au sein desquelles les locuteurs imposent le bamanankan, au détriment des langues de cette région au centre du Mali, à des personnes ne le

comprenant pas forcément ou suffisamment. Même pendant des élections surtout présidentielles, le motif de la non-adhésion au programme de tel ou tel candidat a souvent été lié à la pratique du français dans les messages de campagne (Guido et Coulibaly, 2022).

1.2.2.2 Bamanankan face aux autres langues nationales dans les pratiques langagières

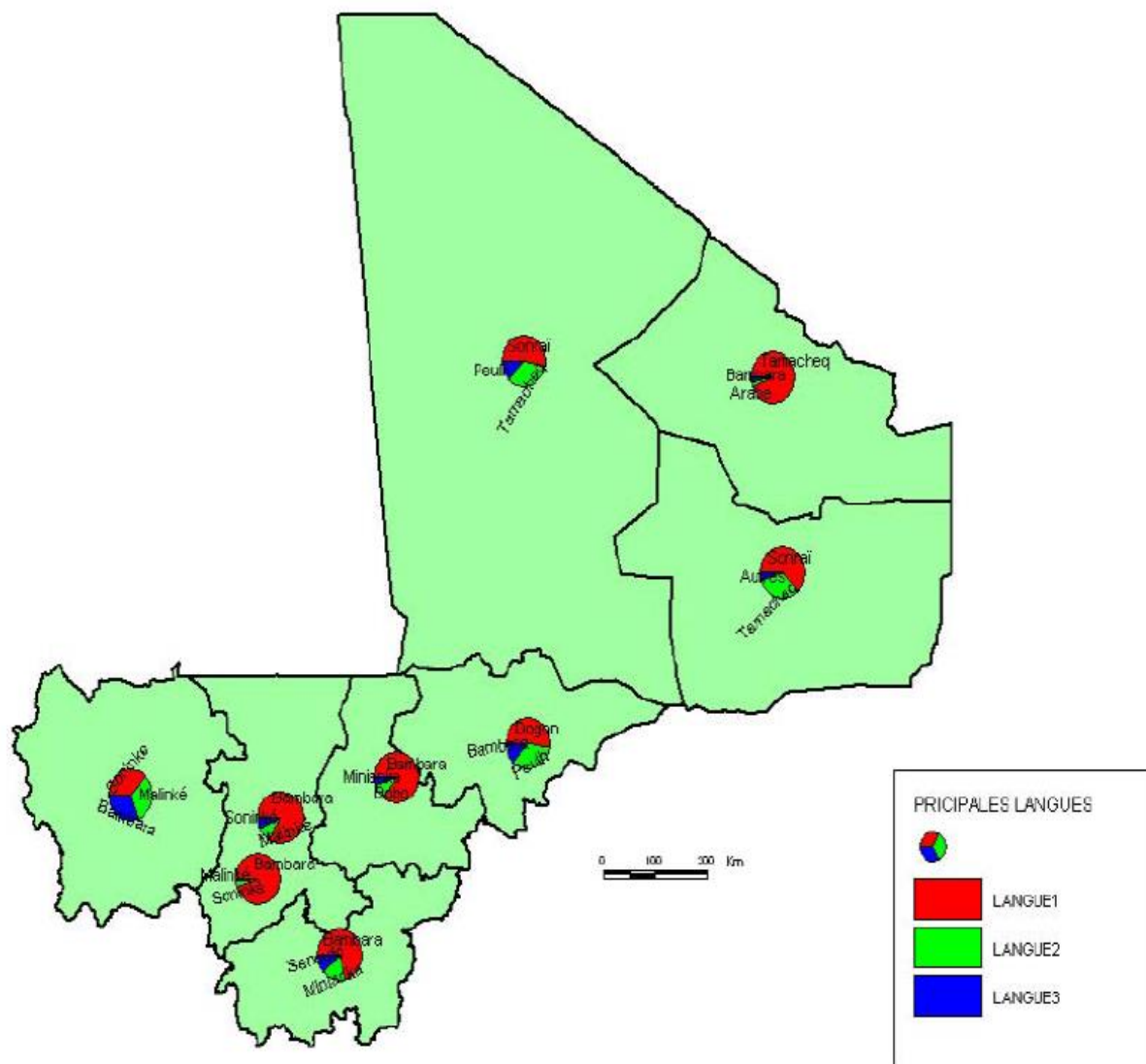
Parlant de la relation qu'entretient le bamanankan avec les autres langues du territoire, la référence est souvent faite à la représentativité même de l'ethnie bambara au sein de la société malienne. Ainsi, même si aucun groupe d'ethnie n'est encore majoritaire dans le pays, le nombre des Bamanan (Bambara) semble de loin supérieur aux quelques groupes d'ethnie réunis en trois ou quatre selon les données du dernier Recensement qui date de 2009.

« La répartition des 12 704 643 habitants de 3 ans et plus montre qu'aucun groupe n'est majoritaire. Les bambaras constituent la plus grosse minorité avec près de 47% de la population. Aucun autre groupe n'atteint les 10%. Au total, 5 groupes font un peu plus des 3/4 de la population, à savoir les bambaras, peulhs, dogons, soninkés et malinkés. La dominance ethnique du bambara s'accompagne de celle de cette langue, langue majoritaire du pays, avec près de 52% de locuteurs. Les 5 groupes mentionnés rassemblent plus des 4/5 des locuteurs du pays » (INSTAT, 2011).

Les chiffres concernant la population ont certainement évolué après ce recensement mais ils restent tout de même les seules données officielles à ce jour. A la lecture de celles-ci, on s'aperçoit que le bamanankan est quasiment la seule langue qui dépasse largement les frontières de ses territoires d'origine telles qu'apparaissent dans la figure (page suivante). Dans les pratiques langagières, l'interférence très marquée de ces langues témoigne d'un phénomène complexe de bilinguisme ou même de multilinguisme qui permet toutefois l'identification des zones plus ou moins compactes où une langue occupe une position privilégiée (Ouane, 1999). Sur le plan des usages, des langues comme le fulfulde, le mamara, le bozo et bien d'autres sont en perte de croissance en nombre de locuteurs au profit du bamanankan dans de nombreuses situations données. Le fulfulde, qui était par exemple longtemps resté dans l'imaginaire comme une langue minoritaire dominante au centre du Mali, serait de moins en moins appris comme deuxième langue de communication quotidienne (L2), au profit de son voisin *dəgəso* ou de celui du bamanankan (Dumestre, 1998, Guindo, 2021). Aussi, les langues miyaka, bozo, malinkés et kasonkés dans les endroits moins isolés - c'est-à-dire non loin des routes importantes actuelles-, sont presque remplacées aujourd'hui par le bamanankan dans des domaines comme le commerce, l'administration ou l'enseignement (Canut, 1996, 2008). Il faut en conclure que la situation sociolinguistique du Mali démontre la domination du bamanankan sur les autres langues nationales dans la plupart des régions du pays. Son dynamisme et sa percée sont

favorisés par l'exode rural massif et les mobilités professionnelles à l'intérieur du pays. Ces facteurs sont encore renforcés par les mouvements de population très forts liés aux problèmes sécuritaires depuis 2012 (Guindo et Coulibaly, 2022).

Figure 1 : Carte des principales langues maliennes par région administrative



Source : (INSTAT, 2011)

Cette figure représente les langues déclarées comme L1, L2, L3 par les Maliens lors du dernier recensement général de la population. Ladite figure montre que le bamanankan (bambara) est la principale langue du district de Bamako et des régions de Koulikoro, Ségou, Sikasso, voire Kayes en prenant en compte dans ce cas les locuteurs du Malinké dont il est une variété. En outre, il apparaît comme troisième langue dans deux autres régions. Il semble être absent dans deux des huit régions selon le classement que nous observons dans cette figure. À l'exception du bozo, du mamara et du kasonké, les autres langues nationales instrumentées, au

nombre de dix, sont transfrontalières, c'est-à-dire qu'elles sont parlées dans les pays voisins ou dans la région ouest africaine ou même d'autres régions.

1.2.3 Statuts des langues au Mali

Chaudenson (1991) a mis en relation les termes de statut et de corpus qui renvoient, selon lui, au « volume de production linguistique réalisé [par exemple] en français et pourcentage (hic et nunc) par rapport à d'autres langues en usage » et à la « nature de la compétence linguistique des locuteurs du français et de leur « compétence de communication » (p.23-24). Le statut des langues est aussi défini comme une situation ou position des langues en présence conférée par un ensemble de textes ou dispositions légales et réglementaires fixant les garanties accordées à une langue (Ouane, 2011). Il convient de présenter les statuts des langues au Mali en deux phases bien définies, à savoir la période allant de 1960 à juillet 2023, et celle débutant à partir de cette dernière date jusqu'à aujourd'hui. Cette démarche de présentation permet de tenir compte de l'introduction d'importantes modifications relatives aux statuts des langues à la suite de l'adoption, en juillet 2023, d'une nouvelle constitution.

1.2.3.1 *Statuts des langues au Mali de 1960 à juillet 2023*

Selon leur statut, les langues parlées au Mali peuvent être regroupées en catégories suivantes, conformément à la période de 1960 à juillet 2023 : langues nationales, langue officielle, langue officieuse (de la religion musulmane) et les langues sans statut officiel.

1.2.3.1.1 *Langues nationales*

Le Décret n° 85 PG/RM du 26 mai 1967 modifié par le décret n°159 PG-RM du 19 juillet 1982, fixe le nombre de langues nationales du pays à 13⁴, leur attribuant ainsi le statut de langue nationale au détriment de quelques autres dizaines de langues en présence. La liste des langues nationales établie dans l'ordre alphabétique est la suivante : bamanankan, bomu, bozo, dɔgɔsɔ, fulfulde, hassaniya, malinké, mamara, songhay, soninké, syenara, tāmāsāyt et xaasongaxano. Leur transcription selon l'alphabet phonétique international n'a débuté qu'au milieu des années 1960 pour quatre d'entre elles (bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq), tandis que les autres langues ont commencé quelques années plus tard à être transcrites à l'aide ce même alphabet.

⁴ Ce chiffre correspond uniquement aux langues reconnues par la législation c'est-à-dire les langues qui sont dotées du statut de langues nationales. Les autres chiffres qui varient de 20 à 56 se rapportent au nombre total de langues présentes sur le territoire malien.

1.2.3.1.2 Langue officielle

En plus des 13 langues nationales ci-dessus, on retrouve le français, langue officielle au statut particulier et en rapport étroit avec l'histoire contemporaine du pays, celle de la colonisation. La constitution malienne de mars 1992 stipule à l'article 25 que « Le français est la langue d'expression officielle » et que « La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales » (Constitution du Mali, 1992). Le renvoi du mode d'utilisation des langues nationales à d'autres instances décisionnelles moins importantes que la constitution démontre la moindre importance accordée à ces langues.

1.2.3.1.3 L'arabe littéraire, langue officieuse ?

Enfin, le grand absent de toutes ces considérations est l'arabe littéraire dont le statut n'est pas établi de manière officielle, mais constitue aussi une langue très importante dans le paysage linguistique malien, comparable à celle du français et du bamanankan. En effet, la vie religieuse de plus de 90% des Maliens est pratiquée dans cette langue. Il s'agit donc de la langue de religion des Musulmans du pays, soit la langue officieuse des musulmans (Dumestre, 2011). Elle est officieuse, parce qu'en plus d'être employée dans les sermons religieux qui sont officiels, la langue arabe occupe le rôle de langue d'enseignement coranique. Cependant, objectivement, la question de l'arabe littéraire est relayée à un second plan par les préoccupations majeures de la plupart des chercheurs influents sur le terrain. Par ailleurs, l'arabe non littéraire ne fait pas partie des langues nationales malgré la présence significative de ses locuteurs dans la population malienne.

1.2.3.1.4 Langues sans statut officiel

Dans le lot des langues sans statut, deux catégories de langues sont identifiables. D'un côté, il existe des langues maliennes minoritaires comme le *dafing* ou le *samɔgɔ*, qui n'ont pas pu bénéficier du statut de langues nationales. De l'autre côté, il y a les langues non maliennes qui ne sont utilisées pour la plupart que dans les situations d'enseignement-apprentissage dans les programmes d'enseignement secondaires et universitaires. Il s'agit entre autres de l'anglais, du chinois, du russe, de l'espagnol.

1.2.3.2 Statuts des langues au Mali selon la Constitution de juillet 2023

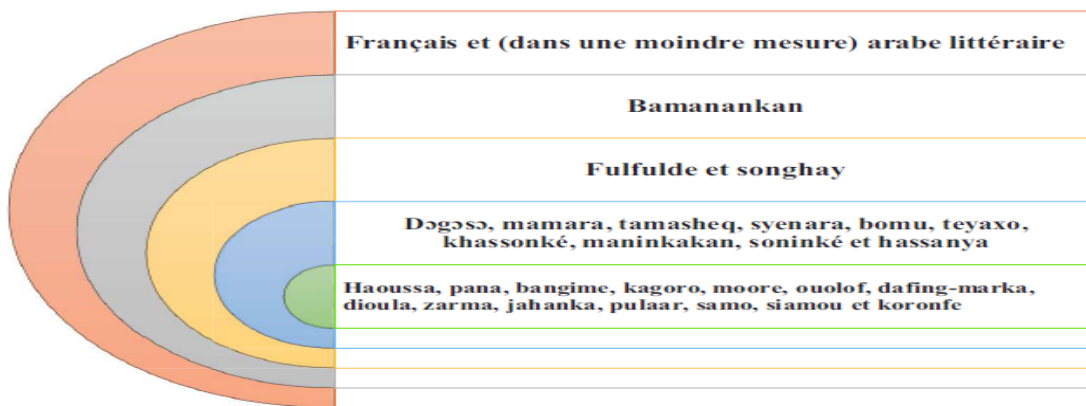
La nouvelle constitution adoptée par le peuple malien par voie référendaire, stipule en son article 31 que « Les langues nationales sont les langues officielles du Mali. Une loi détermine les conditions et les modalités de leur emploi. Le français est la langue de travail. L'État peut adopter toute autre langue comme langue de travail. » (Journal officiel de la République du

Mali, juillet 2023). Si les termes utilisés dans cet article traduisent un acte politique de légitimation des langues du pays, ils semblent engendrer une ambiguïté dans l'interprétation des fonctions de ces langues, en attendant l'adoption des lois déterminant les conditions et les modalités de leur emploi. Ces textes n'étant pas disponibles à ce jour, il y a lieu de poser les interrogations suivantes : peut-on réellement distinguer la langue officielle d'un pays de sa langue de travail ? ou, inversement, une langue de travail d'un État peut-elle différer de sa langue officielle ? Ce sont des interrogations auxquelles ni les artisans de ladite constitution ni les linguistes du pays n'ont encore fourni de réponses satisfaisantes.

1.2.4 Hiérarchie actuelle des langues au Mali selon leurs usages

Il existe une certaine hiérarchisation de l'ensemble de ces langues, y compris celles que les textes ont fait taire. Guindo (2021) dans sa thèse de doctorat, évoquant la situation des langues du pays, s'y est intéressé et a apporté une contribution de taille à ce sujet. La figure ci-dessous aide à se représenter globalement la hiérarchie des langues au Mali en termes de « statut politique et corpus ».

Figure 2 : Hiérarchie actuelle des langues au Mali selon leur statut politique et leur corpus



Source : Guindo (2021, p.34)

On se rend compte d'un grand déséquilibre se situant à différents niveaux entre les langues dès que l'on s'intéresse à celles-ci à travers le rapport entre les usages et les fonctions politiques. Le français, comme évoqué précédemment, dispose d'un privilège maximaliste avec son statut de langue officielle. La vie publique et politique se fait et se légitime en écrivant et en parlant le français. L'instruction formelle se fait en français pour la transmission et l'acquisition du savoir à l'école. La distanciation sociale dans la communication verbale et la marque d'une supériorité de statut s'expriment en parlant le français (Konaté, et al., 2010, p. 24). Bien qu'elle soit une langue « importée », la liste de ses fonctions et de ses usages au Mali

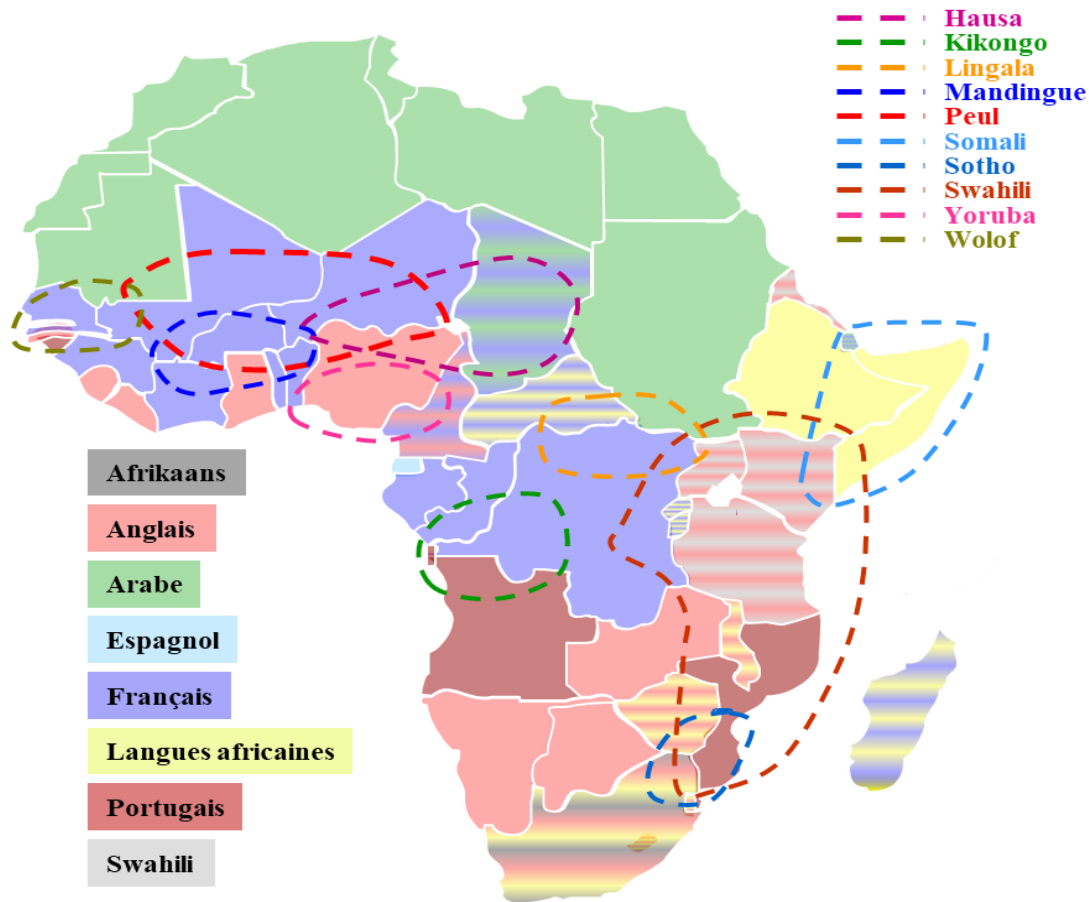
est longue. Elle bénéficie cependant d'un usage très restreint en comparaison par exemple au bamanankan au statut de langue nationale comme ses 12 autres pairs, bien que celles-ci soient aussi pratiquées de manières très diverses. En guise d'exemple, il est indiqué dans le rapport du dernier Recensement Général de la Population de 2009 que le bamanankan est de loin la plus parlée de toutes les langues présentes au Mali. Il est utilisé comme L1, L2, ou L3 par plus de 80 % de la population, devenant la langue majoritaire du pays. De nombreux facteurs expliquent cet état de fait sur lequel je reviendrai plus longuement ci-dessous dans la sous-partie (1.3.2).

1.3 Présentation du bamanankan

1.3.1 Le bamanankan, principale langue véhiculaire en Afrique de l'Ouest

Le poids du bamanankan au sein du paysage sociolinguistique malien confirme surtout son double statut. Il est aussi langue vernaculaire d'une partie de la population. En effet, il s'agit d'une part d'un statut de langue véhiculaire dont l'utilisation courante au niveau national comme moyen de communication entre les communautés dépasse son aire géographique initiale et s'étend sur les autres aires linguistiques. D'autre part, il incarne le statut de langue transfrontalière dans la sous-région, sous ses différentes dénominations selon les pays. En d'autres termes, le bamanankan est une variante dialectale de la langue mandingue avec le dioula et le malinké, elle-même appartenant à l'une des langues de la famille mandé (Van den Avenne, 2012). Les variétés du mandingue résultent d'un processus de différenciation qui ne remonte qu'à quelques siècles et elles constituent un continuum dialectal (Van den Avenne, 2012, p.127) dans lequel il est possible d'identifier des parlars caractérisés par la densité de traits communs permettant de délimiter une aire dialectale (Depau, 2021). La véhicularité du bamanankan appartenant au groupe mandingue et celle d'autres langues du continent africain sont bien illustrées sur la carte de l'Afrique des langues véhiculaires (voir page suivante).

Figure 3: L'Afrique des langues véhiculaires



Source : Calvet (2019)

Cette observation de la notion de véhicularité illustrée par le bamanankan aide à suivre le fil conducteur dans l'analyse de la relation complexe entre les langues au sein d'un même État comme le Mali.

1.3.2 Facteurs d'expansion du bamanankan langue véhiculaire

Les facteurs d'expansion ou même d'hégémonie du bamanankan viennent de loin pour certains d'entre eux et la liste en est longue. On peut citer entre autres, les facteurs linguistiques, géographiques, culturels, économiques, politiques et urbains (Delafosse, 1929 ; Canut, 1996 ; Dumestre 1998). Une explication qui s'appuie sur l'origine même des peuples bamanan établit en filigrane les faits qui ont abouti à cette expansion. Je m'appuie sur de telles approches pour comprendre l'itinéraire historique du bamanankan.

Calvet (1987) explique que toutes les langues véhiculaires se sont répandues presque dans les mêmes conditions. Pour cette raison, elles partageraient un certain nombre de facteurs qui sont d'ordre géographique, urbain, économique, religieux, politique et/ou militaire. Le bamanankan n'a sans doute pas fait exception à cette règle. Son expansion s'est faite au fil des années selon un certain nombre de ces facteurs. Ceux-ci peuvent être regroupés en trois points qui semblent les plus déterminants, sur la base de l'œuvre posthume de Délafosse (1929).

1.3.2.1 Facteurs géographiques

Les peuples mandingues étaient auparavant composés des Malinkés ou Mandingues proprement dits, des Bambaras ou Ban-ma-na et des Dioulas. Ils habitaient depuis le début de l'ère chrétienne « [aux] abords du Sahara occidental au Nord jusqu'à ceux de la zone forestière du Sud, c'est-à-dire sur un domaine à peu près analogue à celui qu'il occupe à présent » selon l'africaniste Maurice Délafosse (1929, p.7). La zone à laquelle l'auteur fait allusion recouvrait aussi celle de l'actuelle Mauritanie. La langue mandingue y était probablement constituée même avant ces temps-là, et à peu près telle qu'elle se présente aujourd'hui. Dès lors, les peuples mandingues exerçaient leur suprématie sur l'ensemble de ce vaste territoire, facilitant ainsi le rayonnement de leur langue puisque le pouvoir était géré dans cette langue, de même que toutes les opérations commerciales et économiques effectuées.

Cependant, en raison des mutations, les différentes légendes expliquant l'origine géographique des peuples sont souvent remises en cause, au motif qu'elles ont non seulement des origines exclusivement orales, mais aussi personnalisantes par rapport aux origines des peuples. En effet, Délafosse fait remarquer que lorsque l'on demande à des personnes de dire leur origine, elles évoquent généralement en premier lieu la provenance de leur arrière grand-parent et non celle de leur peuple ou du groupe ethnique auquel elles appartiennent. Cette approche individualisante dans les témoignages ne semble pas tenir compte du mouvement de tout un peuple (Délafosse, 1929).

Par ailleurs, cette pensée, qui sous-entend une remise en cause de la logosphère, règne de l'oralité, au profit de la graphosphère, émergence et domination de la graphie et de l'écrit (Ouane, 2023), néglige dans le même temps le mode oral de transmission des connaissances. L'on sait que la chaîne de transmission des savoirs au sein de la plupart des sociétés traditionnelles africaines est caractérisée par une longue tradition d'oralité. Celle-ci n'a pas pour autant empêché ces sociétés de conserver leurs savoirs et même de les transmettre à d'autres peuples. Le concept de *cefini saba* (les trois habits d'homme), plein d'enseignements dans la

tradition bamanan, a ainsi toujours été transmis de bouche à oreille. En effet, les trois habits, qui sont le *kurusi* (= pantalon), le *duloki* (= chemise) et le *banfula* (chapeau), renvoient respectivement à trois enseignements dans la vie à savoir a) ne pas avoir de relations intimes impropres, b), ne pas vivre aux dépens des autres, c) ne pas non plus accepter de cadeaux sans contrepartie. La transmission des savoirs était assurée au sein de la société africaine par la classe des hommes de caste qui se dit *namakala* en bamanankan. La classe *namakala* est constituée principalement des *jeli* (=griots), des *numu* (= forgerons), des *garanke* (= cordonniers), des *funε* (= catégorie de griot).

Toutes ces catégories étaient considérées comme garantes de la tradition orale. Elles étaient dépositaires des savoirs, des arts et de la technique. Le « jeli », griot, prototype de cette classe traditionnelle, est encore aujourd’hui, le maître de la parole et porte-parole de toute la société. Il est défini par l’écrivain Bebey (1982) comme la voix du griot Mamadi Dioubaté, illustré dans le poème ci-dessous.

Qui es-tu ?	Des feux de joie et des danses rituelles
Je suis Mamadi, fils de Dioubaté.	Et chanter les hauts faits du vaillant guerrier
D’où viens-tu ?	Et la bonté du riche
Je viens de mon village.	Qui laisse son miel couler dans ma calebasse
Où vas-tu ?	Et son mil joncher le sol de ma case
À l’autre village.	Je suis griot, m’entends-tu ?
Quel autre village ?	Je suis griot comme du temps où nos pères
Quelle importance ?	Ouvraient le cœur à la naissance du jour
Je vais partout, là où il y a des hommes,	Et l’hospitalité au voyageur inconnu
C’est ainsi ma vie.	Attardé sur la route de la nuit.
Que fais-tu dans la vie ?	Je suis descendant de Diéli,
Je suis griot, m’entends-tu ?	L’homme à qui son frère donna
Je suis griot, comme l’était mon père,	Sa propre chair et son propre sang
Comme l’était le père de mon père,	Pour déjouer la faim terrible
Comme le seront mes enfants	Dressée sur le sentier brûlant de la forêt
Et les enfants de mes enfants.	Comme le masque menaçant du squelette de la mort
Je suis griot pour vivre comme aux temps anciens	(Bebey, 1966, p. 14).

Il est intéressant de noter à ce propos que les griots, en plus de leur rôle de dépositaires des archives, s’attachent aux emplois de maître de la parole, et sont conseillers des rois, artistes et musiciens.

1.3.2.2 Facteurs socio-historiques

Délafosse (1929) rapporte qu'à la suite des chercheurs arabes, l'ethnie bambara et le mot lui-même étaient appelées différemment par leurs communautés voisines. Les Bambaras étaient appelés *Gangara*, ou *Gangari* au singulier, par les Maures et les Sarakollés ; *Wangara* par les Songoï de Tombouctou, les Peuls du Macina, et les Haoussa. Ces appellations relèveraient elles-mêmes d'une déformation du nom mandingue de la zone aurifère de la basse Falémé et du Bambouk : *Gangaran*, *Gwangaran*, ou *Gbangaran*. Auteurs de ces déformations du mot « bambara », ces groupes ethniques, et particulièrement les Peuls, sont considérés de nos jours comme étant à l'origine de plusieurs autres transformations opérées aussi bien en bambara que dans d'autres langues. La question se pose de savoir à quel moment serait intervenue alors une distinction entre les Malinkés, les Bambaras et les Dioulas. Si les sources que j'ai consultées sont peu informatives sur la période, beaucoup d'autres insistent sur les facteurs sociaux et géographiques de chacune des trois fractions du mandingue sur lesquelles il convient maintenant de procéder à une brève caractérisation.

Les Malinkés habitaient dans un environnement assez boisé qui ne semblait pas leur faciliter la culture de la terre. Si l'agriculture n'était pas propice à ce milieu, celui-ci était très favorable à la chasse et à l'orpaillage car la forêt était immense et touffue et le sol était riche en minéraux. Ces deux activités occupent ainsi les Malinkés. Le terme « malinké » même était interprété comme « enfant de la mère, produit utérin » du fait qu'ils avaient adopté une descendance de la lignée maternelle (Délafosse, 1929).

Les peuples Bambaras occupaient l'espace le long des vallées du Niger et du Bani entre le Mandingue et le Lac Débo ainsi que le Sahel soudanais. C'est la frange des peuples mandingues qui auraient vite abandonné la chasse au profit de l'agriculture, une activité qui les occupe encore majoritairement à ce jour. À la différence des Malinkés, les bambaras adoptèrent la ligne masculine pour principe de descendance, donnant les termes *bamanan* ou *bambara* où « ban » signifie « refuser » et *ma-na* ou *ba-ra* « la mère ». Cette interprétation est celle de la thèse soutenue autour de l'item « renonciation ». De telles hypothèses refuseraient toute autre interprétation, surtout celle consistant à mettre en avant le totémisme avec le crocodile qui se dit « bamba ou bama » en bambara. L'étymologie du bambara ne semble rien avoir avec cet animal et les recherches en phonologie offrent d'ailleurs une explication assez poussée à ce sujet, comme celle donnée par Diallo (2015). Le terme « bamànan » est décrit comme étant le résultat d'une assimilation progressive de *banbanen* en *banbanan*, puis *bamanan*, comme étant

le participe passé de *banba* (= persévérer) selon Ballo (2019, p.31-32). Mes expériences de locuteur natif du bamanankan et mes connaissances en linguistique me permettent d'approuver cette dernière hypothèse mettant en avant l'idée de « persévérer ». En effet, elle a l'avantage d'une explication qui a du sens au niveau de la langue elle-même, et qui semble par ailleurs plus cohérente scientifiquement.

Quant aux Dioulas, ils semblent se considérer comme descendants des riches Sarakollés ayant commandé à Ouagadougou et à Macina, alors qu'ils seraient plutôt d'origine mandingue et correspondent au Ouangara des peuples mandingues décrits par l'historien soudanais Mahmoûd Kôt dans son *Tarîkh-El Fethâch* (1913, Délafosse, 1929). En raison de ses mouvements, cette fraction du groupe mandingue est considérée comme la plus évoluée du fait de son activité commerciale, de sa pratique religieuse et d'autres occupations de l'esprit. Loin de la chasse et de l'agriculture, le Dioula se retrouvait chez soi partout où il commerçait, apprenait ou enseignait la religion.

Ces quelques lignes établissent en filigrane la physionomie caractéristique de chacune des trois grandes fractions du peuple mandingue composé des Malinkés, Bambaras et Dioula. On s'aperçoit qu'au plan économique, les Malinkés ont joué un rôle moins important par rapport aux autres. En revanche, ils sont restés longtemps influents sur le plan politique et militaire et ont sans doute eu le plus de rayonnement dans ce domaine. Les Dioulas, quant à eux, ont dominé sur le plan diplomatique en raison de leur plus grande ouverture d'esprit et leur grande facilité dans le verbe. Quant aux Bambaras, ils ont assuré le grenier en restant fidèles à la terre qui, selon eux, est source de vie et de survie.

1.3.2.3 Facteurs liés à la colonisation et à la langue française

Le français, langue du colonisateur fonctionnant comme langue dominante, a placé le bamanankan en position intermédiaire avec les autres langues du pays. Le bamanankan a non seulement servi de facilitateur pour la compréhension du français dans certains programmes d'enseignement du système colonial mais il fut surtout une langue de commandement militaire sous son nom « mandingue ». Il était ainsi utilisé dans une grande partie de l'Afrique de l'Ouest. Le bamanankan, plus qu'une langue véhiculaire au Mali, est aussi une langue de prestige et de culture. Cela ne lui confère pourtant pas un statut de domination des autres langues. Selon Canut (2008), il est considéré par certains de ses locuteurs à travers sa variante de Bamako appelé *bamakokan* comme langue de modernité, langue de tous les Maliens. Cependant, cette

conception est sujet de controverse voire de résistance chez certains locuteurs de langues de moindre diffusion par rapport au bamanankan.

1.3.3 Zone de diffusion et dynamique actuelle du bamanankan

Pour situer la zone de diffusion d'une langue aussi dynamique que le bamanankan, il est souhaitable de recourir à des travaux plus récents à ce sujet. Parmi les travaux des dix dernières années, ceux de Vydrin (2019) semblent non seulement récents mais aussi rigoureux par leur méthodologie. L'auteur regroupe les aires de diffusion du bamanankan en cinq composantes se présentant ainsi :

- La zone compacte du groupe ethnique bambara au Mali ;
- Les enclaves compactes bambara au Kaarta, autour de Kayes, et à l'Est de Mopti ;
- Les groupes importants de locuteurs natifs du bambara dans toutes les grandes villes du Mali, sauf les régions de Tombouctou, Gao et Kidal à l'Est du Mali.
- Le bambara est la langue de communication interethnique partout au Mali (sauf les régions de Tombouctou, Gao et Kidal), surtout dans les grandes et moyennes villes, mais aussi au Sénégal le long du chemin de fer Bamako-Dakar (surtout à Tambakounda) ;
- Le bambara est la langue de la diaspora malienne en Afrique (Kinshasa, Libreville, Dakar, les villes de la République de Côte d'Ivoire (RCI) et en Europe (Paris, Rouen, Montreuil...) (Vydrin, 2019, p.10)

À l'intérieur du territoire malien, le bamanankan, selon Canut (2008), dépasse largement la différenciation "ethnique" souvent mise en avant. Si les locuteurs du bamanankan sont estimés à quatre millions pour les natifs, ce nombre augmente à plus de treize à quatorze millions quand on prend en compte des locuteurs de L2 et L3 ce qui inclut 80 à 90% de la population malienne (Vydrin, 2019). Au quotidien, le bamanankan n'est pas vu par la majorité de la population malienne comme une langue hégémonique mais plutôt considéré comme une langue de rapprochements, utilisée par les jeunes de plusieurs autres ethnies (Canut, 2008). Signalons au passage que la langue de ces utilisateurs non-natifs peut être en danger et oubliée lorsque ceux-ci sont ou restent longtemps loin de chez eux. Ils associent le bamanankan à un mode de vie urbain, moderne, à un fait de mixité sociale et de pluralité. C'est en cela que le bamanankan devient un facteur d'intégration et d'ascension sociale (Canut, 2008, Ouologuem, 2015).

En dehors des discours et des positionnements socio-politiques, la question linguistique ne peut faire l'impasse sur l'expansion grandissante du bamanankan sur le territoire malien. Plus encore que les *senankuya*, il semble fédérer une nouvelle identification à la nation malienne, malgré les quelques discours anti-bambara qui émergent aussi de part et d'autre, justement parce que l'avancée de cette langue semble inexorable. Considérée le plus souvent comme la langue de tous, parfois nommée « la langue nationale », le *bamanankan* permettrait selon les discours de dépasser l'ethnicité au sens où justement la langue est déconnectée de toute assimilation ethno-culturelle. Se dire Peul, Maraka ou Songhay, en ne parlant que la variété haute du bamanankan n'est pas antagoniste (Canut, 2008).

Au Mali, la majorité des programmes des médias comme les radios et télévisions y compris les télés virtuelles récemment développées sur les réseaux sociaux, sont diffusés en bamanankan. Il est également utilisé dans les médias étrangers comme la radio « Voix de l'Amérique » depuis plusieurs dizaines d'années et Radio France Internationale (RFI⁵) qui a commencé en 2015. De 1972 à nos jours paraissent en bamanankan deux journaux mensuels à savoir le *Kibaru* (= la nouvelle) et le *Jekabaara* (= le travail collectif). D'autres périodiques comme *Netaa* (= progrès), *Kalamene* (= paille enflammée/flambeau), *Saheli* (= Sahel), *Ntuloma* (= poteau fourchu, soutien), *Kolokise* (= cauris), *Kote* (= escargot), *Nafarima* (= prénom féminin), *Sankore*, (= nom de ville) *Dibifara* (= percée de l'obscurité) paraissent occasionnellement durant les trois décennies précédentes.

La version de l'alphabet qui est en vigueur pour l'écriture du bamanankan est fortement concurrencée par le système d'écriture Nko dont la pratique est exponentielle. En effet, le Nko selon Vydrin (2019) bénéficie de « caractère authentique » capable de rendre compte de l'originalité de toutes les langues dites mandingues *mandenkanw* dont le nombre de locuteurs dépasse 30 millions, et atteindrait même le chiffre de 40 millions. Indépendamment de tout soutien des Etats, les défenseurs de *Nko* ont mis en place des cours d'alphabétisation qui gagnent de plus en plus en auditeurs surtout à travers des dispositifs distanciels en mode synchrone et asynchrone. De 2020 à 2021, j'ai bénéficié moi-même de ce cours par curiosité. En plus de ces cours d'alphabétisation, il y a même des écoles utilisant l'écriture *Nko* dont certaines sont officiellement reconnues par le ministère de l'éducation nationale. À cette allure, on peut se permettre l'hypothèse selon laquelle le *Nko* pourrait remplacer l'alphabet latin

⁵ La diffusion de la RFI et la télé France24 est suspendue au Mali depuis mars 2022, une décision prise par la Haute Autorité de la Communication au Mali (HAC) au motif du non-respect de la charte déontologique sur les questions maliennes.

servant à l'écriture du bamanankan (Vydrin, 2019). Le bamanankan a par ailleurs connu ses premières formes d'écriture via le système appelé « *adjami* » dans les caractères arabes à travers les intellectuels musulmans avant même la période coloniale qui a commencé vers 1880.

1.4 Description linguistique du bamanankan

Étant donné que de nombreux travaux ont largement fait état de la description du bamanankan, de Delafosse (1929) aux travaux plus récents (Ballo, 2019 ; Dumestre, 2011 ; Konta et Vydrin, 2014 ; Vydrin, 2014 ; Vydrin et al., 2012), la description du bamanankan dans le cadre du présent travail se fera plutôt sous forme d'une présentation de guide de lecture. Cela simplifiera le travail et permettra une lecture plus facile des occurrences de reformulation et de tout autre énoncé qui sera cité en bamanankan pour illustrer mes propos. Pour ce faire, je m'inspire essentiellement de Konta & Vydrin (2014) car les nouvelles propositions de règles de transcriptions de ces derniers semblent prendre en compte l'essentiel des dernières évolutions de l'orthographe du bamanankan.

1.4.1 Alphabet bamanankan

La transcription de la plupart des langues maliennes dont le bamanankan se fait à l'aide de l'alphabet latin auquel on adjoint quatre caractères phonétiques : ε, ɔ, ɲ, η. L'alphabet bamanankan comporte 27 lettres qui sont :

a, b, c, d, e, ε, f, g, h, i, j, k, l,
m, n, ɲ, η, o, ɔ, p, r, s, t, u, w, y,
z

En bamanankan, chaque lettre correspond à un son et chaque son correspond à une lettre, ce que beaucoup de formateurs de bamanankan dont je fais partie relèvent comme distinction importante avec le français. Cette formule se dit ainsi en bamanankan « *mankan kelen taamasiyen kelen, taamasiyen kelen mankan kelen* »⁶. Tout comme en français, chacune des lettres peut s'écrire en minuscule ou en majuscule selon les mêmes règles. On distingue sept (07) voyelles et vingt (20) consonnes.

⁶ Un signe un son, un son un signe

1.4.1.1 Voyelles

Lettres	son	exemples	traduction française
a	/a/	araba	mercredi
e	/e/	welewele	appel
ε	/ε/	bεε	cailloux
i	/i/	dibi	obscurité
u	/u/	tulu	huile
o	/o/	bobo	malentendant
ɔ	/ɔ/	kɔɔ	sel

Ces voyelles peuvent être allongées en se doublant graphiquement (aa, ee, εε, ii, uu, oo, ɔɔ), elles peuvent aussi être nasalisées en s'ajoutant le signe « n » dans leur graphie (an, en, εn, un, on, ɔn). Ces variations au niveau graphique sont répercutées sur d'autres niveaux linguistiques comme les niveaux phonique et sémantique entre autres. En d'autres termes, les mots écrits par exemples avec la voyelle simple *a* comme dans « *ba* » pouvant se traduire à la fois par « chèvre, fleuve, mère », se distingue nettement de *an* dans « *ban* » qui signifie « finir » ou « mourir », et de *aa* comme dans « *-baa* » qui est le suffixe agentif contracté de « *baga* » se traduisant à peu près par « faiseur de ».

1.4.1.2 Consonnes :

Lettres	son	exemples	traduction française
b	/b/	baba	grand fleuve
c	/tʃ/	cε	homme
d	/d/	duden	membre de la famille
j	/dʒ/	jεgε	poisson
f	/f/	furufuru	la galette
g	/g/	gosi	frapper
h	/h/	hine	pitié
k	/k/	kolo	os
l	/l/	lolo	étoile
m	/m/	mine	attraper
n	/n/	nεnε	gouter
ɲ	/ɲ/	ɲimi	croquer
ŋ	/ŋ/	ŋaniya	intention

p	/p/	poroparaporo	n'importe quoi
r	/r/	turu	planter (arbre)
s	/s/	sosoli	discussion
t	/t/	tile	soleil
w	/w/	wari	argent
y	/j/	yelen	limière
z	/z/	zandaramu	gendarme

Tout comme on a constaté pour les voyelles, huit des vingt consonnes peuvent aussi prendre à l'écrit le signe « n » devenant ainsi les consonnes nasalisées telles que *nb, nc, nd, nf, ng, nk, np, ns, nt*. À celles-ci s'ajoutent quatre autres qui sont nasales d'elles-mêmes, n'ayant pas besoin de l'utilisation d'un signe supplémentaire. Il s'agit de m, n, ɲ et ŋ. Les autres consonnes h, l, r, y, z ne sont pas concernées par la nasalisation sauf z qui la connaît quelques fois à l'oral dans certains mots comme dans « *nzon* » la rouille, « *nzerε* » la pastèque, etc.

1.4.2 Structures syllabiques et la nasalisation

La structure syllabique en bamanankan est composée de V, CV, CV[̃] :

- V pour une voyelle ;
- C pour une consonne ;
- V[̃] pour une voyelle nasale ; cette nasalisation étant désignée dans l'orthographe comme CVn.

Le type CVC ne semble pas encore certifié, bien qu'il apparaisse dans quelques emprunts et adverbes expressifs selon Konta & Vydrin (2014).

1.4.3 Tons

Si les chercheurs s'accordent sur l'existence des tons et plus ou moins sur leur nombre en bamanankan, la notation de ceux-ci dans l'écriture reste depuis longtemps un sujet de discussion parmi les linguistes (Konta et Vydrin, 2014, Ballo, 2019). Même si les causes de ces divergences peuvent être mises au compte du positionnement scientifique de chaque protagoniste, Konta et Vydrin (2014) font remarquer que certains chercheurs font le choix « de ne pas suivre les conventions déjà établies » pour apparemment se démarquer dans leur champ de recherche (p.8).

On distingue deux catégories de notation des tons du bamanankan qui sont la notation minimale et la notation dite complète, développées ci-après.

L'option minimaliste semble destinée à tout public utilisateur de la langue et vise à faciliter la compréhension et la reproduction de l'orthographe de celle-ci. Il s'agit là de deux principaux tons : le ton haut et le ton bas. Ceux-ci ne sont pas marqués selon le guide officiel de transcription du bamanankan. Toutefois, ils sont exceptionnellement marqués dans deux pronoms personnels non-emphatiques qui se distinguent ainsi seulement par le ton :

- à la troisième personne du singulier
- á la deuxième personne du pluriel.

Les experts sont en faveur de la notation systématique du ton haut du pronom de la deuxième personne du pluriel. Pour des raisons de simplicité, ce marquage peut être réalisé en écrivant ce pronom avec le signe d'une apostrophe a' selon la convention déjà existante (Konta et Vydrin, 2014). En ce qui concerne la notation des autres cas de tons par exemple pour celui des mots à double ton (ton haut et ton bas), il peut être utile de se reporter à Ballo (2019) qui fournit des explications intéressantes sur les points de vue de deux tendances qui se dégagent à ce sujet.

L'option de la notation complète est réservée aux besoins spécifiques des chercheurs. Elle est utilisée dans les textes tonalisés des manuels scolaires, dans des publications linguistiques. On peut idéalement se référer à certaines propositions que l'on trouvera détaillées dans Konta et Vydrin (2014) en vue d'une notation tonale pertinente. Il est néanmoins possible de présenter succinctement certaines de ces propositions comme suit :

- Les diacritiques tonaux utilisés sont l'accent aigu, á, pour le ton haut ; l'accent grave, à, pour le ton bas ; le circonflexe, â, pour le ton descendant ; haček, ě, pour le ton ascendant ;
- Les tons sont marqués uniquement sur les premières voyelles des mots pour les deux classes tonales majeures, Haut et Ascendant ;
- Pour les verbes à préfixes, le ton est indiqué sur le préfixe et sur la première syllabe de la base verbale si cette base est à ton bas ;
- On peut ne pas marquer les tons sur les postpositions simples, sur le focalisateur *dε* et sur les marques prédicatives monosyllabiques, sauf la marque de l'infinitif *kà* ;
- L'utilisation de l'article tonal. L'article tonal défini se manifeste en bamanankan comme un ton flottant bas à la fin du mot ;
- Dans les constructions attributives tonalement compactes, le ton est marqué sur le nom, mais pas sur l'adjectif ;
- La marque du pluriel en bamanankan, bien que désignée conventionnellement par *-w*, est représentée par une voyelle, /u/, dont le ton est le plus souvent bas.

Il faut en conclure que même si la notation du ton aide quelquefois à la lecture ou à la distinction de certains mots, j'en ferai l'économie dans le présent travail d'autant plus que cela n'est pas nécessaire dans la compréhension des extraits en bamanankan qui seront présentés par la suite. Donc ni la notation simple destinée au public ordinaire ni la notation complète destinée à une communauté scientifique ne seront appliquées ici, à l'exception des deux pronoms personnels *á* du ton haut ascendant et *à* du ton haut et *a* du ton bas.

1.4.4 Élision

Chaque fois que deux voyelles de nature différentes, comme *a* et *ε* ou *e*, ou bien *a* et *o*, etc. se suivent immédiatement, la première s'élide généralement devant la seconde sans qu'aucune référence soit faite à sa longueur. En d'autres termes, dans une rencontre de deux mots où le premier termine par une voyelle et le second commence par une voyelle, cette dernière peut assimiler la voyelle finale du mot précédent. Il s'agit généralement des pronoms personnels comme dans les exemples suivants

Exemple 1 : Aw ye aw tulomajɔ, n bena kilisi min fɔ aw ye, o kana bɔ aw kɔnɔ de !

Aw y'aw tulomajɔ, n bena kilisi min f'aw ye, o kana b'aw kɔnɔ de !

Traduction : *A votre attention, n'oubliez pas les incantations que je vais vous dire.*

Si l'élision est facultative à l'écrit, elle reste très fréquente dans la langue parlée des locuteurs natifs. Pour cette raison, elle a été prise en compte ici dans la transcription des données audio-visuelles des cours filmés en situation réelle de communication en classe, afin que les énoncés soient rendus le plus fidèlement possible tels qu'entendus auprès des informateurs.

1.5 Contexte éducatif

1.5.1 Système éducatif du pays

Il existe au Mali une certaine complexité de types et formes d'éducatifs, pour lesquels il conviendrait de retenir l'usage du terme « éducatifs » au pluriel pour éviter une représentation simpliste de la situation. Cette complexité fait souvent que de nombreux enfants maliens peuvent facilement se retrouver dans des types et formes d'éducation différents et cela par manque de choix à cause d'un changement de zone géolinguistique (Ag Muphtah, 2003, Chapitre 3). C'est surtout le cas d'enfants scolarisés dans des dispositifs d'enseignements bilingues français-arabe ou français-langues nationales.

Les types d'éducation peuvent être regroupés en trois grandes sous-catégories d'éducation à savoir l'éducation formelle, l'éducation informelle et l'éducation non formelle (Commission de l'Union Européenne, [CUE] 2000 ; Loi d'Orientation sur l'Education malienne, 1999). Ces concepts seront définis et illustrés avec des exemples concrets dans le contexte malien.

- *L'éducation formelle* est celle qui a lieu dans les établissements scolaires en vue de l'obtention d'un grade ou d'un diplôme donné (CUE, 2000). Dans le contexte malien, cette éducation concerne les systèmes scolaires classiques, bilingues (français-Langues Nationales ou arabo-français) et les medersas formelles utilisant l'arabe comme médium unique d'enseignement.
- *L'éducation non formelle* contrairement à la précédente a lieu en-dehors des classes « classiques » et n'a pas pour finalité l'obtention de diplôme (Ag Muphtah, 2003, Chapitre 3). Elle peut s'acquérir dans différentes situations et sous des formes variées : au travail, au sein des organisations syndicales, de la société civile, des partis politiques.
- *L'éducation informelle* qui est le corollaire de la vie quotidienne, se distingue des deux précédentes par son caractère non-intentionnel. Souvent elle peut ne pas être reconnue par les sujets eux-mêmes comme partie prenante des compétences et savoirs acquis. À titre d'exemples, il faut citer l'éducation traditionnelle acquise au sein de la famille, dans le village, les apprentissages « sur le tas » (*ibid.*).

Dans ce qui suit, je m'intéresse essentiellement au type formel tout en évoquant le type non formel en raison de leur inscription entière au cœur de l'action institutionnelle scolaire. L'éducation formelle est aussi d'ailleurs appelée éducation scolaire du fait qu'elle a lieu au sein de l'école.

Le rôle particulier de ce type d'éducation « ...est de donner accès à la société du savoir et aux types de pensée et d'attitudes qui aideront les apprenants à expliquer ce dont ils font l'expérience et qu'ils accumulent sous forme de connaissances » (Beacco et al., 2016).

Le système éducatif malien est basé sur les types formels et non formels qui seront présentés ici, en m'appuyant principalement sur deux ouvrages. Le premier est intitulé *Loi d'Orientation sur l'Éducation* (Présidence de la République du Mali, 1999). Le second s'intitule *Programme Décennal de Développement de l'Éducation* désormais PRODEC (MEN, 2019). Le PRODEC est défini comme la planification stratégique de la politique nationale de refondation du système éducatif dont la première phase allait de la période de 1998 à 2008 mais qui a fini par être prolongée à 2018. C'est pourquoi celui en cours est appelé PRODEC 2, incluant la période de

2019 à 2028. Il peut en quelque sorte être considéré comme la copie améliorée du PRODEC 1 dont l'un des grands succès fut le recrutement du personnel enseignant.

Au Mali, le système éducatif est administré par trois ministères qui sont a) le Ministère de l'Éducation Nationale, b) le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, et c) le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. Cette tripartition de la gestion de l'éducation relève des ordres et types d'enseignement que le pays a adoptés. Le système est organisé autour de plusieurs ordres et types d'enseignement, avec une diversité de parcours et de passerelles « dont la finalité est de permettre une insertion socio-professionnelle réussie pour tous » (PRODEC 2, p.18). L'âge des écoliers, les contenus d'enseignement, la durée et les modalités de validation de ces contenus varient selon les ordres et types d'enseignement. Voyons rapidement dans le tableau suivant ce système d'école primaire comparé à celui de la France.

Tableau 1 : Comparaison des systèmes scolaires primaires et secondaires entre le Mali et la France

Âge	6-7	7-8	8-9	9-10	11	12	13	14	15	16	17	18
France	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{ème}	1 ^{ère}	Terminale
	Ecole primaire					Collège				Lycée		

Age	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}	10 ^e	11 ^e	12 ^e
Mali	1 ^{er} cycle						Second cycle			Lycée		
	Enseignement Fondamental									Enseignement Secondaire		

Source : Guindo (2021, p.19)

Le système éducatif du Mali comprend quatre ordres d'enseignement qui sont l'Éducation préscolaire, l'Enseignement fondamental, l'Enseignement secondaire et l'Enseignement supérieur. On dénombre également quatre types d'éducation dans le système scolaire malien. Il s'agit de l'éducation spéciale, l'enseignement normal, la formation professionnelle et technique, et l'éducation non formelle. Outre ces structures formelles d'enseignement, on retrouve des structures non formelles incluant l'alphabétisation fonctionnelle des adultes et l'éducation de jeunes déscolarisés ou non scolarisés dans les Écoles du Village (EDV) et dans les Centres d'Éducation pour le Développement (CED). En raison des contraintes spatiales, ces ordre et type d'enseignement ne seront pas développés dans la présente étude.

1.5.2 Curriculum de l'enseignement fondamental du Mali

1.5.2.1 Définition

Les formes prises par les curricula peuvent être très variables selon les différents contextes qui permettent de les définir. La Loi N° 99-046 du 28 décembre 1999, portant Loi d'Orientation sur l'Education au Mali en son article 3 définit le curriculum comme « l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes d'études, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants » (p.2). Apparaissant pour l'Etat malien comme une réforme pertinente et majeure de la refondation de son système éducatif, le curriculum définit les rôles respectifs des langues en volume et en répartition des domaines d'enseignement pour chaque langue.

Il s'inspire dans sa conception de l'approche par compétences (APC). Les compétences dont il est question font référence à celles de l'enfant apprenant. Il tient compte des compétences que les enfants ont développées en utilisant la langue nationale avant leur entrée à l'école et facilite le développement de celles-ci tout au long de leur cursus scolaire et universitaire (Nounta, 2015, 2020). Selon Samson (2002), l'un des bien-fondés de la réforme du curriculum et du programme par compétences est justement son ouverture à une série d'apprentissages plus significatifs et moins segmentés, rendant ainsi le transfert d'apprentissage possible (p.1). En d'autres termes, les objectifs d'apprentissage sont définis non pas en termes de disciplines, mais de domaines intégrateurs pluridisciplinaires. Les activités d'apprentissage relèvent, non pas de la mémorisation de connaissances, mais de situations problèmes à résoudre par la mobilisation de savoirs pluriels. De plus, les évaluations sont conçues non pas en termes de restitution et application de connaissances quantifiables par des scores, mais d'intégration et de transfert de connaissances en vue de leur mobilisation dans des situations complexes (Delorme, 2008 ; Scallon, 2007 ; Noyau, 2011). Les attentes liées à un curriculum sont différentes selon les points de vue des initiateurs, chacun mettant l'accent sur des aspects qui lui semblent essentiels (Noyau, 2011, p.2). Pour le Conseil de l'Europe par exemple, un curriculum « devrait certainement spécifier de façon claire les exigences linguistiques qui déterminent en partie l'acquisition par les apprenants des connaissances et des compétences disciplinaires » (Beacco et al., 2016, p. 15). Je reviendrai plus en détails sur cette question qui relève de la prise en compte de la dimension linguistique des matières scolaires.

Dans une perspective de mise en œuvre, il est décidé depuis la rentrée scolaire 2005/2006 de généraliser progressivement le curriculum de l'enseignement fondamental axé sur le développement de compétences chez les élèves (Diarra, 2013). Cependant, il convient de préciser qu'avant la phase de généralisation, ce programme en cours au Mali a été relu, corrigé et simplifié en considérant les observations, les difficultés identifiées entre autres par l'enseignant ou l'enseignante et par l'encadrement pédagogique. Le curriculum, qui est donc dans sa phase d'extension, intègre les propositions concrètes retenues pendant les différentes phases de mise à l'essai et l'application dans les 2550 écoles à curriculum (*ibid*).

1.5.2.2 Objectifs et niveaux de formation du curriculum bilingue

Les objectifs du curriculum répondent aux missions assignées à l'école fondamentale, à savoir : instruire, socialiser, qualifier en vue de mettre à la disposition de la société des femmes et des hommes qui lui sont non seulement utiles mais capables aussi d'agir sur elle. Le curriculum de l'enseignement fondamental traduit les finalités assignées au système éducatif malien et celles qui sont propres à cet ordre d'enseignement. Ces objectifs concourent notamment à la formation de a) un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique ; b) un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle ; c) un individu possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques (Diarra, 2013).

Le curriculum de l'enseignement fondamental couvre les classes de la 1^{ère} à la 9^{ème} année fondamentale et est organisé en quatre niveaux, à savoir les :

- Niveau I (1^{ère} et 2^{ème} années) pour les classes d'initiation ;
- Niveau II (3^{ème} et 4^{ème} années) pour les classes d'aptitude ;
- Niveau III (5^{ème} et 6^{ème} années) pour les classes de consolidation ;
- Niveau IV (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années) pour les classes d'orientation.

Parmi ces niveaux, je m'intéresse au niveau II qui est mis en œuvre dans certaines AE (Académie d'Enseignement) dont celle de Bamako-Rive Droite où les données de la présente étude ont été récoltées. Le choix de ce niveau II du curriculum a déjà été expliqué dans l'introduction.

1.5.2.3 Méthodes pédagogiques, activités et situations d'apprentissage

Le curriculum privilégie les méthodes actives prenant appui sur les acquis de la pédagogie convergente et de toute autre innovation dans laquelle l'élève est artisan de sa formation. D'ailleurs, le fait que la pédagogie convergente soit « axée sur l'apprenant, sur son vécu et sur son environnement » à travers l'utilisation de sa langue (Nounta, 2015, p.26) la lie fortement aux méthodes actives dont le « but est de permettre à l'apprenant de trouver de façon autonome son chemin du savoir en lui donnant un maximum d'aides » (*Ibid.*). On entend par là l'organisation des activités pouvant favoriser chez l'élève la mise en relation avec son milieu et qui lui permettent des réinvestissements dans la vie. En outre, cette approche devra permettre de développer les démarches de projet et de résolution de problèmes. Elle recourt fréquemment à la pédagogie de groupe et à la pédagogie différenciée. La pédagogie différenciée a l'avantage de porter un soutien spécifique à des élèves rencontrant des difficultés particulières au cours de l'apprentissage. En somme, les méthodes pédagogiques préconisées dans le curriculum favorisent des activités faisant appel à l'imagination et à la créativité, ainsi qu'à la pratique de l'évaluation formative dans les apprentissages.

1.5.2.4 Présentation générale du programme d'études

Comme énoncé dans le Cadre Général d'Orientation du Curriculum, le programme de formation se réfère au profil de sortie de l'Enseignement Fondamental. Il est structuré autour de cinq domaines de formation. Chacun de ces domaines est essentiel au développement de l'enfant et trouve sa place dans le quotidien des élèves. Il s'agit des domaines a) *Langue et Communication (LC)*, b) *Sciences, Mathématiques et Technologie (SMT)*, c) *Sciences Humaines (SH)*, d) *Arts* et e) *Développement de la Personne (DP)*.

Pour chaque domaine également, sont décrits des compétences à développer, des objectifs d'apprentissage et des contenus d'apprentissage. Ils comprennent quatorze Unités d'Apprentissage (désormais UA) réparties sur deux années par niveau d'apprentissages du curriculum. À titre d'exemple, la première année du Niveau I est composée des UA 1 à UA 7 ; la deuxième année de UA 8 à UA 14. L'UA est mensuelle. La répartition des langues par domaine varie en fonction des niveaux d'apprentissage. Au Niveau I, les contenus des domaines Sciences, Mathématiques et Technologie (SMT), Sciences Humaines (SH), Développement de la Personne (DP), et ARTS sont exclusivement dispensés en langue nationale et connaissent une variation au fur et à mesure de la progression. Pour le domaine LC dans le même niveau, les contenus sont dispensés en langue nationale, avec une introduction du français, en deuxième année. Le volume horaire par semaine se répartit dans le tableau 4 ci-après.

Tableau 2 : La répartition du volume horaire hebdomadaire

DOMAINES	NOUVEAUX HORAIRES
Langue et Communication	12h 00
Sciences Mathématiques Technologie	7h 00
Sciences Humaines	1h 30min
Arts	1h 30 min
Développement Personnel	3h 00
Récréation	1h 30 min

Source : (Ministère de l'Education Nationale du Mali, 2019)

On constate dans ce tableau que le volume horaire est de 25 heures, hors récréation et se distribue sur 53 séances, de 30 minutes chacune sur la semaine scolaire, dont 24 séances pour LC, 14 séances pour SMT, 3 séances pour les Arts et 6 séances pour DP. Il est fait mention d'une heure non programmée le vendredi qui peut être utilisée pour des appuis.

1.5.2.5 Domaines et unités d'apprentissage

En raison des contraintes d'espace, la présentation des compétences et des unités d'apprentissage par domaine sera limitée aux seuls domaines Sciences, Mathématiques et Technologie (SMT) et Sciences Humaines (SH) qui sont concernés par la présente étude. Voyons néanmoins dans le tableau suivant les modalités de distribution de langue entre les différentes disciplines pour les classes des six premières années de scolarité.

Tableau 3 : Modalité de distribution de langue au sein du curriculum bilingue

Année scolarité	Domaine Langue et Communication Autres domaines	Domaine Langue et Communication Autres domaines
An1	Étude de LN seulement	LN langue d'enseignement de tous les domaines
An 2	Étude de LN (50 % du temps) + étude français oral (50 %)	LN langue d'enseignement de tous les domaines
An 3	Étude du français oral et écrit (100 % du volume de LC)	SMT en français + autres domaines en LN
An 4	Étude du français uniquement (100 % volume de LC)	SMT en français + autres domaines en LN
An 5	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français
An 6	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français

Source : (Maurer, 2007, p. 16)

Ce tableau fait apparaître qu'en classe de 4^{ème} Année, les Sciences d'observations sont données en français, alors que la géographie est dispensée en bamanankan avec d'autres matières.

a) Domaines 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 (réalisation et réparation des objets simples).

Les axes de réalisation des apprentissages 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 (6).

- Lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et le symbolisme mathématiques.
- Gérer son environnement.
- Protéger sa santé.
- Se servir d'instruments, d'appareils à usage courant et de quelques machines simples.
- Utiliser rationnellement les différentes sources et formes d'énergie pour améliorer la qualité de la vie.
- Réaliser et réparer des objets simples.

b) Domaine Sciences Humaines (SH)

Au niveau 1 de l'Enseignement fondamental, le domaine SH comprend l'histoire et la géographie. L'enseignement des Sciences Humaines 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 (3) :

- Se situer dans le temps,
- Se situer dans l'espace,
- Gérer son environnement.

1.5.2.6 Techniques d'animation préconisées pour les classes à curriculum bilingue

Rappelons que dans mon contexte de recherche, l'enseignement-apprentissage fondé sur l'approche curriculaire bilingue par compétences s'inspire de plusieurs théories d'apprentissage (Nounta, 2015, p.92). De ce fait, l'animation pédagogique des classes peut se faire selon des techniques variées. Celles qui sont préconisées pour l'animation des classes à curriculum bilingue sont le travail de groupe, le brainstorming, l'enquête, le jeu de rôle et le projet. Pour la

présentation de ces techniques, je m'appuierai sur le document officiel de formation des maîtres à l'utilisation du curriculum pour le niveau 2 (MEN, 2007). Celui-ci concerne notamment les classes d'aptitude qui sont la 3^{ème} et 4^{ème} année. Observons les différentes techniques d'animation pédagogiques qui y sont recommandées.

Travail de groupe

Le travail de groupe est une technique qui consiste à faire exécuter une même tâche visant un même objectif par tous les groupes d'apprentissage constitués à cet effet. Cette forme d'organisation du travail met en activité plusieurs groupes d'apprenants autour d'une tâche à réaliser dans un temps donné. En termes de démarche, elle peut se dérouler selon les étapes suivantes :

- Formation et structuration des groupes (désignation d'un président, d'un rapporteur),
- Présentation des consignes de façon claire et précise,
- Exécution de l'activité en des étapes de réflexion individuelle, de mise en commun et de plénière)

Si la durée de travail assignée à chaque étape est déterminée par l'enseignant, ce rôle peut aussi être confié à un élève qui fera office de chrono. Toutefois, pour assurer le bon déroulement des travaux de groupe, le maître doit circuler entre les groupes tout en explicitant éventuellement les consignes ou répondre aux questions spécifiques d'un groupe donné.

Brainstorming

Cette forme d'animation pédagogique consacre un temps à la recherche collective d'idées. Elle se traduit chez les apprenants par la mise en commun de façon aussi peu critique que possible, de toutes les idées qu'un fait, un problème ou un phénomène leur inspirent. En raison de sa faisabilité, elle peut s'appliquer à tous les domaines d'apprentissage du curriculum bilingue. Sa réalisation requiert la démarche suivante :

- Présentation du fait, problème ou phénomène,
- Consignes de travail,
- Production individuelle des idées,
- Sélection ou synthèse des idées,
- Contribution du maître

Enquête

L'enquête est une activité de recherche visant à recueillir et traiter des informations, des témoignages, etc. sur une réalité, un phénomène donné. Elle amène les apprenants à travailler en amont individuellement ou collectivement en dehors des salles de classe sur une séquence d'apprentissage donnée. Tout comme les techniques de travail de groupe, de brainstorming, la réalisation de l'enquête obéit à un certain nombre de principes :

- Préparation de l'enquête,
- Identification des sources d'information,
- Elaboration des instruments de collecte d'information comme le questionnaire, la grille, la check-list ou le guide d'entretien,
- Choix et mise à disposition du matériel,
- Prise de contact du maître avec les sources d'information,
- Phase de l'enquête proprement dite, c'est-à-dire celle de la collecte d'information,
- Exploitation de des résultats de l'enquête ou la phase dite de traitement des données.

Le recours à cette technique devant s'appliquer aux domaines SH et SMT exigent du maître de veiller aux conditions sécuritaires de la réalisation de l'activité. Le maître est en outre tenu de se mettre à la disposition des groupes en cas de besoin.

Jeu de rôle

Le jeu de rôle est une technique de communication qui place les apprenants dans une situation d'apprentissage contrôlé où ils ont à interpréter des rôles ou des personnages.

Il se réalise en trois étapes :

- Présentation d'une situation de communication en indiquant, par exemple, le thème, le lieu, les personnages ou les décors,
- Etablissement d'un scénario et distribution des rôles,
- Exécution

Projet

Le projet vise à résoudre ou à contribuer à résoudre un problème identifié à l'école ou dans tout autre environnement immédiat de l'apprenant. Elle requiert une phase de préparation de l'activité ciblée, ce qui passe par la présentation du projet pour susciter l'adhésion des apprenants, l'identification et mobilisation des ressources. Viennent ensuite les phases d'exécution et de l'évaluation/appui du projet.

D'autres techniques comme la visite de site, la leçon débat, le photo langage peuvent aussi être utilisées dans l'animation d'une classe à curriculum bilingue.

2 PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE : DU CONSTAT AU QUESTIONNEMENT

2.1 Indicateurs de progrès de l'éducation scolaire au Mali

Depuis la première réforme de l'enseignement au Mali en 1962, le système éducatif du pays a subi plusieurs orientations politiques. Cette réforme a été entreprise un an après la conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique, qui s'est tenue à Addis-Abeba. L'initiative de réorganiser les systèmes éducatifs africains est donc née lors de cette conférence sur l'éducation, en 1961 (Loua, 2017). L'objectif de la réforme était d'adapter l'école à la vie quotidienne dans le but de rompre avec le système éducatif colonial (Soumaré, 2020, p. 11). Les initiatives éducatives d'Addis-Abeba ont rapidement permis de diffuser la nouvelle politique éducative du pays, en mettant notamment l'accent sur l'éducation de masse (visant à couvrir une grande partie de la population en âge scolaire) et de qualité (Loua, 2017, p.2). Malgré les défis considérables, durant les trois dernières décennies, le système éducatif malien a réalisé des progrès significatifs dans plusieurs domaines tels que la couverture de la population scolaire, le recrutement et la formation des enseignants, les réformes éducatives et les innovations pédagogiques. Il est essentiel d'examiner ces aspects pour comprendre les défis actuels auxquels le système éducatif est confronté.

2.1.1 Indicateurs sur le Taux Brut de Scolarisation au Mali de 1990 à 2021

Plusieurs études récentes (Gouvernement du Mali, 2022) fournissent des données actualisées sur la population malienne en âge de scolarisation. Mon observation se concentre principalement, bien que non exclusivement, sur la période de 1990 à 2021, en mettant l'accent sur les cinq dernières années. En effet, la démocratisation de l'éducation, bien qu'envisagée lors de la réforme de 1962, n'a en fait été mise en œuvre qu'au début des années 1990. Étant donné l'absence d'information sur le Taux Brut de Scolarisation (TBS) pour chaque année scolaire au cours des décennies spécifiées, se focaliser sur les cinq dernières années permet de mieux comprendre l'évolution récente du TBS. Celui-ci est calculé en divisant le nombre d'élèves tous âges dans le cycle fondamental par la population de tranche d'âges correspondante (7-12 ans) multiplié par cent. Le TBS était de 26,5 % en 1990 et a d'abord atteint 69 % en 2004, puis 79,5 % en 2010, démontrant ainsi une progression rapide au cours de ces deux décennies. Cependant, selon la récente étude du ministère de l'Éducation nationale ([MEN], 2022), le TBS a connu des fluctuations entre 71 % et 80 % de 2010 à 2021. Le département ministériel explique principalement cela par la crise multidimensionnelle que traverse le pays depuis 2012.

2.1.2 Indicateurs sur le plan de recrutement des enseignants de 1990 à 2021

Des efforts considérables ont été déployés en matière de recrutement et de formation du personnel enseignant. L'effectif du corps enseignant, qui avait légèrement diminué entre 1985 et 1990, a connu une augmentation significative de 2004 à 2008, passant de 31 734 à 41 221 enseignants, tous statuts confondus, dans l'enseignement fondamental et secondaire (Agouzoum, 2016 ; Soumaré, 2020). Cette évolution rapide est soutenue, plus tard, par la mise en place, au niveau national, de la fonction publique dans les collectivités territoriales en 2010, visant notamment à combler le manque de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire. Aujourd'hui, on compte plus de 60 000 enseignants au Mali, dont 50 000 sont des fonctionnaires des collectivités territoriales. Parmi eux, 25 000 ont été recrutés par le biais de concours directs entre 2010 et 2019 (Gouvernement du Mali, 2022). En parallèle à cette initiative gouvernementale dans les écoles publiques, d'autres actions ont été menées dans ce domaine en faveur des écoles communautaires par des organismes supranationaux tels que l'UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance), qui intervient également dans de nombreux pays africains pour soutenir l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2007).

2.1.3 Indicateurs sur le plan de la professionnalisation du métier enseignant

La formation du personnel enseignant a également été améliorée, ce qui a contribué à professionnaliser le corps enseignant. Elle comprend à la fois la formation initiale et la formation continue. Pour les enseignants du primaire, la formation initiale se déroule dans les Instituts de formation des Maîtres (IFM) avant l'intégration dans la fonction publique en tant qu'enseignants (Soumaré, 2020). Cependant, en raison du nombre insuffisant de diplômés de cette école, anciennement appelée ENSEC (École Normale Secondaire), la fonction publique a dû faire appel à d'autres profils non spécifiquement enseignants. De manière générale, on observe une augmentation du nombre d'enseignants diplômés des IFM, passant de 51 % en 2019 à 78 % en 2021. Cependant, cette augmentation est principalement notable dans les écoles publiques. Les autres types d'établissements présentent en effet un faible taux d'enseignants issus des écoles de formation des maîtres : ils ne représentent que 17 % dans les écoles privées, 4 % dans les médersas et 3 % dans les écoles communautaires. Pourtant, ces écoles accueillent encore près de la moitié (44 %) des élèves maliens : 20 % d'entre eux sont inscrits dans les médersas, 19 % dans les écoles privées et 4 % dans les écoles communautaires (MEN, 2022).

Des formations continues, définies comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie, ont été mises en place pour le développement professionnel des enseignants, afin qu'ils restent à jour avec les dernières innovations dans leur pratique pédagogique. De 2001 à nos jours, ces formations ont principalement porté sur l'adoption d'approches d'enseignement bilingue, l'utilisation équilibrée de la radio, les méthodes scientifiques, etc., qui sont toutes des innovations pédagogiques initiées dans certaines écoles publiques. Les données concernant le nombre d'enseignants bénéficiaires de formations continues entre 1990 et 2021 ne sont pas disponibles. Cependant, en ce qui concerne les perspectives, il est important de noter que le Mali s'est fixé pour objectif d'offrir une formation continue d'au moins 15 jours par an à 20 % de son personnel enseignant d'ici 2030 (MEN, 2019).

2.2 Défis majeurs

Malgré les nombreux efforts déployés en faveur de l'éducation pour tous les enfants et de l'amélioration du système éducatif au Mali, globalement, la situation éducative du pays n'a pas connu de modifications radicales tout comme dans de nombreux autres pays d'Afrique subsaharienne. La qualité de l'enseignement-apprentissage dans les différents cycles a encore du mal à se propager d'un cycle à l'autre. Cela se manifeste notamment par un nombre élevé d'élèves qui quittent prématurément le système éducatif, avec les conséquences que cela entraîne sur le plan de la culture scientifique et du développement durable (Puren et Maurer, 2018, p. 15). Face à ces nombreux défis, il est important d'explorer les aspects qui permettent de comprendre notamment les difficultés de concilier une éducation de masse et de qualité.

2.2.1 Concilier l'éducation de masse et de qualité

Le premier cycle de l'enseignement fondamental compte 14 530 écoles en 2020-2021 avec un effectif total d'élèves de 2 717 904 encadrés par 67 657 enseignants. La politique de gestion des flux, qui consiste à offrir à tous les enfants scolarisables une éducation de base de qualité, implique aussi la maîtrise de leur évolution vers les enseignements secondaire et supérieur (MEN, 2019, p.45). Si l'objectif d'atteindre un Taux Brut de Scolarisation au minimum de 70% a été réalisé à l'horizon 2008, c'est grâce à l'application des engagements en faveur d'une politique d'éducation de masse. Bien que cette option ait été définie comme prioritaire depuis la réforme de 1962, elle ne connaît véritablement un début de mise en œuvre que dans les années 90. Les indicateurs de progrès prouvent que sa mise en œuvre a permis une grande avancée du système éducatif.

Or, contre cette option politique dont les bienfaits ne sont plus à démontrer, des voix se sont levées dans la communauté scientifique en faveur d'une option consistant à « mieux » faire avec le « moins » (Belloncle, 1984 ; Dumestre, 1997, 2000). Ces auteurs soutiennent que l'amélioration du système éducatif passe par la réduction de l'effectif général, donc à faire moins sur plusieurs plans comme ceux des ressources humaines, de structures d'accueil, et, enfin, de la pédagogie et de l'organisation du cycle scolaire. Si on peut accorder à cette option le crédit d'assurer une certaine qualité des enseignements, le principe d'éducation pour tous demeure la règle pour les décideurs politiques. Dès lors, la question de laisser des enfants hors du système scolaire n'a pas lieu d'être posée. Faudrait-il ajouter que la politique de démocratisation de l'école au Mali, qui avait pour slogans pendant la décennie 90, « un village, une école ou un CED⁷», « l'école aux communautés » (PRODEC, 2000), a sans doute permis la scolarisation de millions d'enfants maliens durant les deux quinquennats du régime de l'ancien Président Alpha Oumar Konaré (1992-2002).

C'est d'ailleurs cette mesure qui m'a permis d'avoir la chance d'être scolarisé. En effet, dans la mise œuvre de cette politique, après la construction de l'école par chaque communauté bénéficiaire, il revenait à chaque chef de famille d'inscrire à l'école au moins un, deux voire trois enfants selon le nombre d'enfants de chaque famille. En fait, dans les campagnes et même dans les milieux urbains, certains parents préféraient encore ne pas scolariser leurs enfants pour qu'ils servent plus tard de main d'œuvre dans les travaux champêtres ou dans toutes autres activités génératrices de revenus au compte de la famille. À cause de cela, nombreux sont mes congénères et amis d'enfance qui n'ont pas pu être scolarisés. Mon père ayant été choisi comme responsable du premier comité de gestion scolaire (CGS), il a voulu donner l'exemple en inscrivant tous ses enfants en âge de scolarisation. La politique de démocratisation de l'école a donc porté ses fruits. Toutefois, les efforts qui devaient accompagner ce processus notamment pour permettre l'achèvement de la scolarité de ces enfants ont peut-être fait défaut.

2.2.2 Rehausser le taux d'achèvement

L'une des épineuses questions qui se pose au système éducatif malien est celle de comment rehausser le taux d'achèvement. Que faut-il d'abord entendre par ce terme très récurrent dans les discours des décideurs dans le secteur de l'éducation ? Le terme *taux d'achèvement* indique le pourcentage d'un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans au-dessus de l'âge prévu pour la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement, qui ont achevé cette année d'étude. Il permet

⁷ Centre d'éducation pour le développement.

de connaître le nombre d'élèves d'un groupe d'âge donné qui ont terminé le niveau d'enseignement donné (UNESCO, 2017, p.13). Au Mali, malgré les engagements en faveur d'une éducation pour tous (EPT), le taux d'achèvement, comme d'autres indicateurs thématiques dans un cursus d'éducation primaire de qualité, a connu peu de progrès, notamment dans les zones rurales (Maurer et ÉLAN -Afrique, 2016). Le taux au 1^{er} cycle a évolué en dents de scie de 48 à 51% pour la période de 2017 à 2021. Cette progression étant très loin d'atteindre l'objectif EPT pour l'horizon 2030 de l'UNESCO, si le pays n'intègre pas d'autres perspectives plus productives dans ses pratiques éducatives, l'on est à mesure d'affirmer qu'il va falloir beaucoup de temps pour tendre vers cet idéal. Pour rappel, l'objectif général de l'UNESCO pour l'horizon 2030 consiste à faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire (UNESCO, 2017).

Revenant à la question du « comment faire », il est clair que le rehaussement du taux d'achèvement passe forcément par la réduction du taux de redoublement et du taux d'abandon. Le taux d'abandon est le corollaire du phénomène du taux d'achèvement que j'ai présenté ci-dessus. En 2021, le taux d'abandon au premier cycle était de 15% en 1^{ère} année, moins de ce chiffre en 2^{ème} année et jusqu'environ 20% en 6^{ème} année. Le taux de redoublement est la proportion d'élèves d'une année d'études donnée qui redouble l'année scolaire, parmi les élèves de cette même année d'études. Le taux de redoublement varie au Mali entre 8,9 % et 19,4 % de 2002 à 2012, période correspondant à la mise en œuvre des deux phases du PRODEC I⁸ (Boire, 2019). Cinq années plus tard, le taux de redoublement apparaît pratiquement en statu quo avec 14,5% en 2017 et 18,7% en 2021. Cependant, en 2018 il atteignait à nouveau 19,6%, pour ensuite diminuer légèrement de 1,4 point de pourcentage en 2020. Ceci peut s'expliquer probablement grâce à des cours de remédiation qui ont été exceptionnellement organisés dans les différentes académies cette année-là (MEN, 2021). En revanche, pendant les deux dernières décennies, et même à nos jours, la principale stratégie mise en œuvre pour la réduction des taux de redoublement et d'abandon consiste au passage automatique du maximum d'élèves sans nécessairement faire référence à des critères de compétences d'acquisition scolaires. Or, le fait de maximiser l'accès aux classes supérieures au détriment de la qualité ne fait qu'engendrer d'autres problèmes (Soumaré, 2020, p.40). Tout compte fait, la montée du taux de redoublement voire d'abandon constitue aujourd'hui une préoccupation majeure dans l'état actuel du système éducatif malien. Dans une autre étude menée sur cette question (Sidibé, 2020), plus de 85% des 420 acteurs de l'école primaire malienne interrogés, en l'occurrence les enseignants, directeurs

⁸ Programme Décennal de Développement de l'Éducation

d'école, parents d'élèves et élèves, soulignent que le taux élevé de redoublement et d'abandon constitue une crise à laquelle l'école malienne est confrontée. Bien que l'on ne dispose pas de chiffre du taux global d'abandon pour l'ensemble des classes du primaire, il ressort de l'étude de MEN qu'en 2021 ce taux variait de 4,9% à 12,4% pour les classes de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année (MEN, 2021).

2.3 Diagnostic pointant le français comme source majeure de difficulté

Si les constats sus indiqués montrent combien l'éducation malienne traverse des champs parsemés d'épines pour arriver à un enseignement de qualité, ils ne permettent pas de comprendre les causes profondes de ces difficultés impactant négativement la qualité de l'enseignement. La recherche de réponses à ces défis implique d'en faire nécessairement le diagnostic.

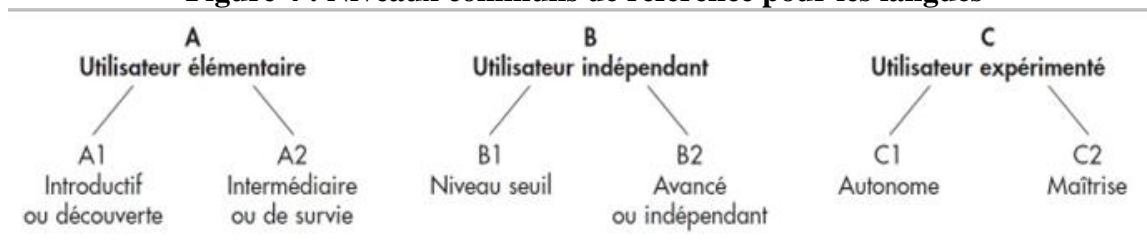
2.3.1 Résultats d'évaluation des compétences linguistiques des enseignants

Il ressort de l'analyse sectorielle que si l'un des objectifs du système est de s'assurer que les individus acquièrent les compétences attendues à la fin de leur parcours scolaire, les différentes évaluations convergent sur le fait que le niveau d'acquisition dans les écoles maliennes surtout au niveau du cycle fondamental est globalement très faible et demande à être amélioré significativement (PRODEC 2, 2019, p.27). L'un des résultats obtenus en 2019 par le département chargé de l'Éducation indique que le redoublement et les abandons de classe sont des phénomènes corrélés à d'autres paramètres à prendre en considération. (*Ibid.*).

Ailleurs en Afrique et notamment aux Comores, une étude a également été menée en 2013 dans le cadre du projet « Appui au français aux Comores » (AFC) sur le niveau de compétence des enseignants en français (Ollivier et al., 2018). Sur 3 000 enseignants évalués via un test de positionnement, 56% se placent sur les niveaux A1 et A2 du CECRL et 30% ont le niveau B1. Les acteurs de ce Projet en conclurent que seulement « 14% des enseignants comoriens sont outillés pour enseigner leur discipline dans des conditions satisfaisantes, ou au moins acceptables, dans la langue d'enseignement » (*ibid.*, 2018, p. 95). Le lien établi entre les résultats des enseignants testés au-dessous de B1 et la faiblesse des acquisitions est ainsi interprété : « plus la proportion d'enseignants de niveau A est fort dans une école, plus les résultats des élèves de cette école aux examens nationaux sont faibles » (*ibid.*).

Le contexte comorien diffère de celui du Mali et il n’y a pas véritablement une évaluation sans un minimum de biais. Toutefois, ces conclusions peuvent être mises en relation avec les résultats d’un test de positionnement en français mené en 2017 auprès de 40 élèves-professeurs de l’École Normale Supérieure (ENsup) de Bamako. En effet, dans le cadre d’un partenariat entre la France et le Mali, ces élèves-professeurs étaient bénéficiaires d’une formation visant l’amélioration de leurs compétences en langue française. C’est pourquoi ils ont d’abord été soumis audit test de positionnement auprès de l’Institut Français du Mali, chargé de cette formation. Cette institution, à travers son centre de langues, s’est basée sur les critères pour les descripteurs des niveaux communs de référence du CECRL qui distinguent 3 niveaux permettant de mesurer les compétences des utilisateurs de la langue. Chacun de ces niveaux se subdivise en deux comme on peut le constater dans la figure suivante.

Figure 4 : Niveaux communs de référence pour les langues



Source : Coste et al. (1996)

Les six niveaux ci-dessus se subdivisent également chacun en trois niveaux. Le B2 se compose par exemple en B2.1, B2.2 et B2.3. Ces différents niveaux semblent faire l’objet d’un large consensus en termes de nombre, de la nature des niveaux appropriés pour l’organisation de l’apprentissage en langues et en termes d’une reconnaissance publique du résultat (Coste et al., 1996). Par ailleurs, il convient de noter que les auditeurs soumis à l’évaluation sont des enseignants œuvrant dans le premier cycle, ayant intégré l’ENsup dans le cadre d’une démarche de formation continue. Ils sont généralement sortants des Instituts de Formation des Maîtres (IFM), où ils ont suivi une formation d’une durée de 2 à 4 années, selon leur niveau d’accès, à savoir le Diplôme d’Études Fondamentales (DEF) ou le Baccalauréat (BAC). Ils sont répartis selon leurs années universitaires à l’ENsup, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 4 : Détail du nombre de participants au test de placement

Année de formation	B2.1	B2.2	C1.1	Total
Licence semestre 3	11	04	01	16
Licence semestre 5	01	04	03	08
Master semestre 5	03	07	06	16
Totaux	15	15	10	40

Ce tableau révèle que 16 étudiants sont inscrits en LS3, 08 en LS5 et 16 en MS5. Nous constatons que cette catégorisation basée sur l'année de formation ne correspond pas à une catégorisation par niveau de compétence linguistique. Les étudiants des trois catégories sont répartis dans les trois niveaux de compétence, bien que la LS3 soit plus représentée dans le niveau B2.1, la LS5 dans le niveau B2.2 et le MS5 dans le niveau C1.1. Bien que cette étude permette de mettre en évidence les disparités en termes de compétences entre ces étudiants, elle ne fournit pas d'informations concernant les performances de leurs apprenants, comme nous avons pu le voir dans le cas des Comores. Cependant, elle présente néanmoins l'avantage de permettre d'avoir une idée des échelles de compétences de ces élèves-professeurs qui peuvent, par ailleurs, être considérés comme un échantillon des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental.

2.3.2 Résultats d'évaluation des compétences linguistiques des élèves

Or, parmi les facteurs explicatifs des capacités problématiques de certains de ces pédagogues et apprenants, le plus récurrent et communs aux pays de la sous-région ouest africaine est celui de la langue d'enseignement dont l'importance a été prouvée dans le processus d'enseignement par plusieurs recherches (Nounta, 2015, 2020, 2022 ; Programme d'Analyse des Systèmes Éducatif [PASEC], 2015 ; Noyau et Nounta, 2018, Banque Mondiale, 2021). Dans une analyse des « performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone » de 2014 réalisée dans dix pays⁹ par le PASEC (2015), les résultats montrent également un faible niveau des acquisitions scolaires, en mathématiques et français notamment. Cette faiblesse de compétences semble corrélée, entre autres facteurs, à une maîtrise insuffisante du français. La tendance générale indiquée est très loin des attentes et peut même susciter beaucoup d'interrogations. En effet, il s'avère qu'à la fin de la scolarité, 60% des élèves n'atteignent pas le niveau suffisant de compétence dans les deux domaines indiqués, et cela est corrélé en grande partie à une mauvaise maîtrise du français, principale langue d'enseignement (Puren et Maurer, 2018).

⁹ Le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

2.3.3 Nécessaire prise en compte de la dimension liée à la langue d'enseignement

Ces résultats et mes analyses égrainées précédemment amènent à dire qu'il faut absolument considérer la question de la langue pour éviter de rejeter sur les élèves et les enseignants, toutes les responsabilités liées à la baisse du niveau des apprenants. Selon la Banque Mondiale (2021), partenaire financier de plusieurs systèmes éducatifs africains, de nombreuses critiques faites à ces systèmes consistent souvent à dire que les enseignants n'ont pas les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner, ou que les apprenants sont trop désavantagés pour bien apprendre. Or, ces justifications dissimulent les effets négatifs du choix de la langue d'enseignement (*Ibid.*). Si le facteur de la langue est sans doute déterminant, d'autres doivent aussi être considérés, comme les effectifs par classe, les conditions salariales et professionnelles des enseignants, le nombre de jours de cours manqués pour maladie, grève ou autres raisons, les pédagogies privilégiant la répétition, etc. Ce sont là des facteurs très importants qui ne seront toutefois pas développés ici en raison du choix de cadre théorique qui a été adopté dans la présente étude.

2.4 Expérience malienne de l'enseignement bilingue : tentatives d'amélioration des enseignements

2.4.1 Définition de l'enseignement bilingue en contexte malien

Le Mali a une longue expérience dans l'enseignement formel en langues africaines maliennes, ou du moins en termes d'expérimentation de celui-ci. Cela a toujours été initié dans le souci d'améliorer les qualités de ses enseignements et de les adapter aux réalités socio-culturelles du terroir. En fait, on peut même dire que le pays a fait le choix d'un *enseignement bilingue basé sur le français et la langue nationale* qui n'a toutefois pas encore franchi les multiples phases de l'expérimentation. En plus de ce geste de légitimation de l'utilisation des LN à l'école, celles-ci sont utilisées à l'oral par les maîtres et les élèves dans les salles de classe et même dans les cours à l'intérieur des écoles y compris celles dites classiques où le français reste statutairement dominant. L'usage du bamanankan est dès lors mobilisable comme une béquille pédagogique de la part de ces enseignants également comme j'ai eu l'occasion de le constater par des témoignages directs.

Il convient donc de définir ce à quoi on se réfère quand on parle de *l'enseignement bilingue* dans ce contexte marqué fortement par un multilinguisme et des pratiques plurilingues. Sans négliger les enseignements recourant parallèlement aux français et à arabe comme médium de

transmission des savoirs dans les medersas, l'enseignement bilingue à l'œuvre au Mali correspond à l'utilisation de l'une des 13 langues nationales dans l'enseignement formel au côté du français dans le cadre de la transmission des savoirs. Sa mise en œuvre a fait l'objet de plusieurs expérimentations détaillées ci-dessous. Cependant, chacune de ces expérimentations s'est vite heurtée à des problèmes et n'a pas comblé les attentes, à cause notamment de problèmes d'ordre didactique, pédagogique, matériel ou encore d'un manque de ressources humaines suffisantes et formées. Ces expérimentations sont toutefois toutes considérées comme des tentatives utiles à l'amélioration des enseignements, chaque initiative ayant pu capitaliser sur les acquis des précédentes.

Sans prétendre effectuer un état des lieux exhaustif des réformes et innovations pédagogiques qui ont été initiées ou ont cours au Mali en vue de l'amélioration du secteur de l'éducation, celles-ci peuvent être présentées, d'une part, dans leur succession chronologique, et d'autre part, d'un point de vue analytique sur la base de différents travaux portant sur l'expérience malienne dans l'enseignement bilingue (Calvet, 1988 ; S. Traoré, 2001 ; Haïdara, 2004, 2007 ; M.L. Traoré, 2009 ; Skattum, 2010, etc.). Avant de passer à la présentation des différentes phases de cet enseignement, il convient de signaler que depuis les études menées au cours de la décennie précédente, les nouvelles innovations remarquables introduites au sein du système éducatif concernent l'approche d'apprentissage du SIRA¹⁰-MALI et d'ÉLAN¹¹-Afrique. Même si l'on ne dispose pas d'études sur les causes de cette situation, cela peut être, de mon point de vue, mis au compte de la crise multidimensionnelle que traverse le Mali depuis 2012.

2.4.2 Dispositifs d'enseignement bilingue mis à l'essai ou ayant cours au Mali

L'objectif est ici de comprendre, ne serait-ce que sommairement, l'historicité de la présence des Langues Nationales (LN) dans les écoles au Mali dans un cadre d'enseignement bilingue. Les dispositifs déployés à cet effet peuvent se répartir entre en réformes curriculaires au niveau du pays, présentés dans les sous-sections (2.4.2.1, 2.4.2, et 2.4.2.3) et des projets tels que ÉLAN, SIRA-Mali et autres, présentés aux points (2.4.2.4, 2.4.5, et 2.4.2.6).

¹⁰ SIRA (*selected integrated reading activities*) est une initiative financée par USAID en partenariat avec le MEN du Mali pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans les classes de 1ère et 2e année.

¹¹ Initiative Ecole et Langues Nationales

2.4.2.1 *École expérimentale de la première génération (1979-1987)*

En 1979, après avoir mené des travaux de recherche sur ses langues afin de les doter d'un alphabet et de les codifier, le Mali a pour la première fois procédé à un enseignement en bamanankan dans quatre écoles dans les régions de Koulikoro (khossa et Ntjifina) et Ségou (Banankoroni et Zanabougou) à titre d'expérimentation. Ce programme d'enseignement qui couvrait les six années du cycle primaire, intégrait progressivement le français en tant que médium d'enseignement. Cette première expérimentation fut un grand succès et a conduit en 1982 à l'introduction de trois autres langues (fulfulde, songhay et tamasheq). Cette liste sera progressivement complétée à treize langues (bomu, bozo, dogon, mamara, syenara, soninké, hassaniyya (maure), malinké et khassonké) pour les autres phases qui vont suivre. Les experts qui ont fait l'évaluation de la première expérimentation en font l'appréciation suivante : « Au début, cet enseignement, appelé expérimentation de la première génération, a connu du succès, avec moins de redoublements et d'abandons et de meilleurs résultats scolaires que dans les écoles monolingues en français, dites classiques » (Calvet, 1988 ; Traoré, 2009).

2.4.2.2 *Pédagogie Convergente-PC ou expérimentation de la deuxième génération (1987-2002)*

L'expérimentation de la première génération fut abandonnée au profit d'une deuxième génération appelée Pédagogie Convergente (PC). Cette appellation se « réfère à la convergence du français et d'une langue nationale comme moyens d'instruction, ainsi qu'à celle des démarches pédagogiques dans les deux langues » (Skattum 2010, p. 149). En effet, à travers la Pédagogie Convergente, les élèves apprennent les langues en se servant d'elles pour construire des connaissances sur le monde. De ce fait, elle a pour fondement : « d'abord, [d'] amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite, les inciter à suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues et disciplines » (Wambach, 2010, p. 161). Par ailleurs, si la première langue facilite l'appropriation des autres langues, ces dernières permettent elles aussi la prise de conscience de la L1 et au-delà, de la propre culture de l'apprenant (*Ibid.*) Il apparaît donc que la pédagogie convergente accorde la priorité à la langue de l'enfant perçue aussi bien comme un moyen de communication et d'expression, qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité (Traoré, 2001, p.4). Selon cet auteur, l'introduction de la deuxième langue n'est souhaitable que lorsque les plus importants comportements, ceux concernant l'écrit notamment, sont acquis en langue première (*Ibid.*).

Au Mali, la mise en œuvre de la Pédagogie Convergente fut amorcée par une expérimentation de 1987-1993, puis généralisée temporairement jusqu'en 2002 en mettant l'accent sur la méthode active, participative centrée sur l'apprenant, son vécu et son milieu (Diarra, 2020, Haïdara, 2015). La Pédagogie Convergente avait ainsi pour objectifs de valoriser les langues premières des apprenants pendant les premières années de leur processus d'apprentissage, en vue de favoriser un meilleur accès à l'éducation, réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu, et développer un bilinguisme scolaire fonctionnel en utilisant des méthodes pédagogiques appropriées (Diarra, 2020).

2.4.2.3 *Curriculum bilingue par Compétence ou Approche par Compétence - APC (2002)*

Cette troisième étape est l'avènement de l'APC¹² qui a connu une expérimentation en 2002 dans 80 écoles utilisant la Pédagogie Convergente pour son niveau 1 (1^{ère} et 2^{ème} Année). Ce curriculum recourant à deux langues dans son application au Mali, on lui a attribué l'étiquette de « curriculum bilingue », qui fera ensuite l'objet d'une description plus détaillée. Il est défini comme « une réforme pertinente et majeure de la refondation du système éducatif malien » (PRODEC II, 2019, p.48). Son objectif principal est de capitaliser les acquis de la Pédagogie Convergente et de corriger les faiblesses constatées dans son application. C'est pour cette raison d'ailleurs que le Curriculum bilingue n'est vraisemblablement pas considéré comme une innovation de plus (Haïdara, 2007) par rapport à la PC. Les artisans de cette approche, et plus particulièrement Haïdara (ibid.) qui portait d'ailleurs la double casquette d'acteur au niveau politique et scientifique, insistait beaucoup sur cette précision aussi bien dans ses publications (Haïdara, 2007, 2015) que dans ses communications orales à ce sujet. Pour lui, le curriculum bilingue « utilise les mêmes méthodes pédagogiques, le même matériel didactique que la PC » (Haïdara, 2015). La question est alors de savoir ce qui peut être considéré comme différence entre la Pédagogie Convergente et le Curriculum, ou plutôt ce qui peut être perçu comme apport du second à la première. Selon Nounta (2015), « 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 » (p.50).

¹² L'Approche par Compétence a été mise en œuvre dans de nombreux pays africains en tant qu'approche spécifique. Au Mali, elle est appliquée quasiment dans tout le système d'enseignement fondamental et secondaire. Cependant, mes propos concernent uniquement son application dans les écoles bilingues. De ce point de vue, elle ne se différencie pas trop de ce qui a été fait en pédagogie convergente.

2.4.2.4 Initiative Ecole et Langues Nationales - ÉLAN (2013-2020)

Selon le site internet¹³ du programme ÉLAN, cette autre innovation initiée parallèlement dans plusieurs pays ouest africains, a également pour objectif d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages à travers l'utilisation conjointe des langues nationales africaines et le français dans les écoles primaires (ÉLAN, 2014). Dans sa mise en œuvre, ÉLAN se concentre sur des fondamentaux de l'apprentissage « tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle » (Ibid). Le programme vise le maintien de la langue première de l'apprenant tout au long de la scolarité primaire ainsi que les transferts de la langue première de l'apprenant vers le français. Au Mali, il a été mis à l'essai pendant trois ans et tout comme les précédentes expérimentations avec une seule langue : le bamanankan. Cette première phase d'expérimentation de ÉLAN concernait trois Académies d'Enseignement notamment les Académies de Ségou, Bamako Rive Droite et Bamako Rive Gauche, 10 écoles pilotes et 10 enseignants de niveau 1 couvrant les classes de 1^{ère} et 2^{ème} année.

Lors de sa deuxième phase couvrant la période 2018-2020, ÉLAN est passé de 10 à 110 écoles et de 110 classes à 560 classes. En plus de ces classes, le programme ÉLAN a directement été appliqué, durant la même période, dans 4 060 classes de 3^{ème} et 4^{ème} année qui étaient dans l'aire géographique SIRA, une autre approche mise à l'œuvre uniquement au sein des classes de 1^{ère} et 2^{ème} Année comme nous le verrons ci-dessous. Après la deuxième phase d'expérimentation de ÉLAN, malgré l'engagement de partenaires clés traditionnels tels que l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence Française de développement (AFD), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et le Ministère des Affaires Étrangères de la France, le programme n'a jusque-là pas connu d'extension réelle de sa stratégie sur le terrain. En plus de la situation sécuritaire évoquée précédemment, d'autres raisons peuvent expliquer cette rupture de la mise en œuvre d'ÉLAN, dont probablement celles liées aux relations géopolitiques qu'entretient le Mali avec certains de ses partenaires traditionnels.

Toutefois, d'autres problèmes de même nature que ceux constatés dans le curriculum apparaissent. Comme le font remarquer Christelle et al., (2021), nombreux sont les enseignants de classes bilingues qui, faute de formation, d'outils ou de suivi, ont en effet tendance à animer leurs cours sur le modèle d'enseignement donné uniquement en français (p.15). Dans les écoles

¹³Source : <https://ifef.francophonie.org/node/227>

ÉLAN au Mali, le problème récurrent dès l'an III de la Phase I demeure une rupture dans la pratique de l'approche ÉLAN dès la 3^{ème} année : « certaines écoles retombent dans le classique et d'autres dans le curriculum » (ÉLAN, 2014,). Cette même situation s'était produite dans le système du curriculum où les classes, par manque de maîtres, tombent dans le système dit classique c'est-à-dire dans les classes où seul le français a droit de cité. Dans le cadre de la mutualisation des efforts pendant sa deuxième phase, le projet ÉLAN a laissé le SIRA prendre en charge le niveau I et a assuré lui-même la prise en charge des niveaux II et III. C'est dans le cadre des tâches régaliennes de la DNEF, Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental, que l'ÉLAN, lors des missions de suivi, était amené à suivre les pratiques de classe et des apprentissages dispensés aux niveaux I, II et III.

2.4.2.5 *Selectivities integrated Reading Early – SIRA (2016-2022)*

Lancé en 2016 pour 5 ans, USAID/Mali SIRA est un projet américain développé par *United States Agency for International Development*¹⁴ (USAID), visant l'appui à l'amélioration de l'enseignement, apprentissage de la lecture et écriture en bamanankan des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année dans les écoles publiques, communautaires, les Écoles à Classe Unique (ECU) ainsi que dans les medersas. La spécificité de SIRA est qu'il s'occupe sur le plan structurel uniquement du niveau I, 1^{ère} et 2^{ème} année de scolarisation, et sur le plan pédagogique uniquement du développement des compétences en lecture et en écriture de la langue bamanan. Cette approche est sans doute la plus généralisée et jugée la plus efficace de toutes les innovations qu'a connues le système éducatif malien. Ce succès semble corrélé non seulement à la méthodologie appliquée mais aussi au grand travail consacré à l'implication des acteurs directs de l'école dans sa mise en œuvre, aussi bien dans les grandes villes que dans les campagnes.

Le projet comprend trois volets : pédagogique, institutionnel et de participation communautaire. En termes de résultats, trois catégories sont visées :

- L'amélioration de l'enseignement, l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans les deux premières années des classes de l'école fondamentale premier cycle ;
- L'amélioration des systèmes de supervision et suivi du MEN en appui à l'enseignement de la lecture dans les petites classes ;
- L'accroissement du soutien des parents, de la communauté et du privé à la lecture et à l'écriture en petite classe.

¹⁴ Agence du gouvernement des États-Unis chargée du développement économique et de l'assistance humanitaire dans le monde

2.4.2.6 *Autres initiatives d'innovations pédagogiques*

En plus des innovations précédemment citées et considérées comme les plus importantes, d'autres projets pédagogiques comme le *RARE*, Réseau des Acteurs pour le Renouveau de l'Éducation, le *PROF*, Programme d'Appui à l'Enseignement Fondamental et le *FFE*, Food For Education interviennent en synergie pour promouvoir l'enseignement bilingue au Mali. Le *RARE* met en avant la promotion des activités ludiques dans les salles de classe, ce qui passe par la formation des enseignants. Quant au *FFE*, il a pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement fondamental et d'élargir l'accès au niveau du premier cycle à travers, entre autres, la construction ou la réhabilitation de salles de classe, l'équipement en matériels pédagogiques. Le *FFE* constitue un appui au programme national de l'alimentation scolaire. Il fournit en nourriture les élèves de certaines écoles cinq fois par semaine (du lundi au vendredi) pendant l'année scolaire.

2.4.3 Insuffisances relevées dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue au Mali

2.4.3.1 *Multiplification des types d'écoles aux pédagogies différentes*

Nonobstant le nombre important d'études portant sur le système éducatif du pays en général et sur les innovations pédagogiques en particulier, la « distinction des types d'écoles au Mali » semble être passée inaperçue dans les discussions jusqu'à la parution de l'étude de Skattum (2010). Celle-ci fait l'état des lieux des types d'écoles du Mali selon les pratiques pédagogiques appliquées depuis la réforme 1962 jusqu'à 2010. L'analyse de l'auteure rend compte non seulement des nombreuses expérimentations au sein de ce système éducatif, décrites par ailleurs précédemment, mais aussi de la pluralité des typologies d'éducation mise à l'œuvre çà et là. Du fait que ces types d'éducation ne dispensent pas les mêmes programmes, on peut dire que les élèves qui fréquentent les écoles moins suivies ou accompagnées par l'État sont dans une situation d'inégalités scolaires. Pour autant, la constitution du pays est très claire sur la question d'égalité de droits entre citoyens. En effet, elle stipule en son article 1er que « Tous les Maliens naissent et demeurent libres et égaux en droits et en devoirs... » (Constitution du Mali, 2023). Toutefois, l'Etat semble parfois faillir à sa mission de satisfaire l'expression de ce texte, comme les précédents, qui est le garant d'une citoyenneté malienne.

Les types d'écoles au Mali peuvent se distinguer selon le point de vue diachronique consistant à lister chronologiquement les différentes approches d'enseignement qui ont été expérimentées dans le pays, comme cela a été fait ci-dessus. Il est également possible de faire une différenciation des écoles d'un point de vue synchronique permettant de rendre compte des

formes d'enseignement en cours dans le pays. Cependant, il est tout aussi possible de recourir à une troisième approche, à l'intersection des deux précédentes, consistant à prendre en compte les langues impliquées dans l'enseignement. C'est cette approche que j'adopte pour la présentation des types d'écoles au Mali en me référant au classement fait par Skattum (2010). Celle-ci distingue « six¹⁵ types d'écoles fondamentales au Mali depuis l'indépendance, dont un monolingue et cinq bilingues » (2010, p.150).

Ces écoles se présentent comme suit :

- a) Écoles classiques (monolingues en français),
- b) Écoles expérimentales de la première génération (bilingues français-LN),
- c) Écoles à Pédagogie Convergente (bilingues français-LN),
- d) Écoles à Curriculum bilingue par compétences (bilingues français-LN),
- e) Écoles à ÉLAN (français-LN)
- f) Écoles à SIRA (français-bamanankan)
- g) Médersas (bilingues français / arabe),
- h) Écoles franco-arabes (bilingues français / arabe).

L'observation de ces nombreuses tentatives d'éducation bilingue et des typologies d'écoles développées par le système éducatif amène ci-dessous à poser une interrogation dont la réponse édifie davantage sur ces longues années consacrées à la recherche d'une démarche d'amélioration de l'éducation à travers l'utilisation des langues nationales.

2.4.3.2 *Expérimentations à n'en plus finir*

Malgré les nombreuses difficultés rencontrées sur le plan pédagogique, notamment au niveau du *transfert* de la L1 vers la L2 sur lequel je reviendrai, le système éducatif malien semble accorder depuis longtemps une place importante à l'enseignement bilingue, comme le prouvent les nombreuses expérimentations présentées précédemment concernant l'utilisation des LN à l'école. D'ailleurs, cela semble se manifester à travers un élan d'amélioration ou de révision de l'approche de mise en œuvre du curriculum bilingue en cours en ce moment dans certaines écoles. L'un des faits marquants allant dans le sens de cette amélioration est l'adoption du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC 2) en 2019, qui, à la différence du PRODEC 1, prévoit l'introduction progressive des LN comme médium et matière d'enseignement dans toutes les classes de l'école fondamentale, soit de la 1^{ère} année à la 9^{ème} année scolaire. Cependant, s'il est vrai que depuis longtemps la présence des langues maliennes est maintenue et continue de l'être au sein de l'espace scolaire aux fins d'un enseignement de

¹⁵ Deux autres écoles bilingues s'ajoutent à la liste après la parution de l'étude de Skattum (2010)

qualité, cette présence demeure encore symbolique dans une certaine mesure. On constate même une grande timidité dans l'extension de l'utilisation de ces langues dans les classes d'une même école ou d'un même groupe scolaire.

Or, les résultats probants obtenus dans la mise en œuvre de différents dispositifs d'enseignement bilingue, notamment le curriculum bilingue, visent leur généralisation à toutes les classes du primaire. Si l'enseignement bilingue était consolidé au premier cycle de l'école fondamentale, il serait plus aisé de continuer progressivement l'extension aux autres niveaux scolaires, fondamental deuxième cycle et secondaire, et même au niveau de l'enseignement supérieur pour l'ensemble de ces formations. L'histoire des expérimentations précédentes ne rassure toutefois pas quant à l'atteinte de tels objectifs et peut d'ailleurs laisser croire qu'on en est très loin.

2.4.3.3 Incohérences internes et externes dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue

En attendant un développement plus détaillé dans le chapitre 4 portant sur la méthodologie de la recherche, mes constats lors de la collecte des données dans les écoles prouvent, entre autres incohérences, qu'il n'y a actuellement presque aucune évaluation des enseignements donnés dans les LN et notamment en bamanankan. À cela s'ajoute l'absence totale des LN dans les écoles primaires privées qui accueillent un nombre important d'écoliers maliens et dans toutes les écoles du second cycle, étatiques et privées, accueillant les élèves de 7^{ème} - 9^{ème} année. En 2021, le nombre d'écoles primaires déclarées comme étant bilingues, incluant toutes les catégories confondues, est estimé à 6 000 (Mignot et al., 2021). Ce chiffre, mis en lien avec le nombre total d'écoles primaires (14530) au cours de la même année (MEN, 2022), représente beaucoup moins de 50%, encore que les medersas, qui représentent plus de 20% du total de ces écoles, sont généralement bilingues français-arabe. La lecture de ces données montre clairement que l'enseignement bilingue en l'occurrence le curriculum est jusque-là cantonné à certaines écoles primaires publiques, révélant, par conséquent, un manque de cohérence dans sa mise en œuvre sur le plan national.

Néanmoins, même s'il est prévu d'étendre le Curriculum Bilingue (CB) au second cycle de l'école fondamentale, c'est-à-dire aux classes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année de scolarisation, la mise en œuvre généralisée de celui-ci à toutes les classes du primaire semble un point de départ assez cohérent. Paradoxalement, les LN sont introduites au lycée depuis 2011 et même à l'université notamment à la faculté des lettres et des sciences humaines depuis 1996 (Ballo, 2019) comme matières d'enseignement destiné à des locuteurs natifs, mais enseignées

quasiment de la même manière que les langues étrangères comme le russe, l'anglais ou chinois. Toutefois, ces initiatives restent également symboliques parce que, à part le département des sciences du langage, les autres formations ne sont pas concernées par les cours d'initiation à la transcription des LN qu'en 1^{ère} année de licence. C'est pour toutes ces raisons que je parle d'un cantonnement de l'enseignement en langues nationales à quelques classes pilotes du primaire et filières de formation des niveaux secondaire ou universitaire. Cet enseignement n'est ni généralisé à l'ensemble des écoles primaires, ni introduit au second cycle fondamental, c'est-à-dire dans les classes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année.

Les défis et difficultés liés à l'enseignement bi-plurilingue en général et au curriculum bilingue en particulier sont nombreux. Les principaux facteurs explicatifs de ces défis et difficultés ont été étudiés par Diarra (2013) qui a sollicité l'apport des acteurs sur le terrain. Ils sont ainsi énoncés :

- Le faible niveau de formation des enseignants ;
- L'insuffisance de matériel didactique ;
- La non prise en compte des innovations pédagogiques dans la mutation des enseignants;
- Les grands effectifs dans les centres urbains qui n'encouragent pas l'enseignement du curriculum ;
- La grande mobilité des enseignants formés, liée entre autres à la mutation, au départ à la retraite, et aux rapprochements de conjoints ;
- L'insuffisance d'enseignants locuteurs formés en langues nationales ;
- Le remplacement des enseignants formés au curriculum par des maîtres-stagiaires qui ne sont formés qu'à l'approche d'enseignement classique, parce qu'ils sont issus des Instituts de Formation des Maîtres (IFM) qui n'ont pas encore le curriculum dans leurs programmes de formation ;
- La réticence de certaines populations à l'utilisation de la langue maternelle dans le processus de formation de leurs enfants ;
- Le manque de motivation des enseignants chargés des classes à curriculum au regard des exigences liées à la démarche pédagogique et au temps très long que nécessite la préparation des leçons ;
- La grande insuffisance du suivi pédagogique des écoles au niveau national par le Ministère, régional par les Académies d'Enseignement, et subrégional par les Centres d'Animation Pédagogique ;
- La non-application du curriculum dans les écoles privées (Diarra, 2013, p. 326).

Bien que chacun de ces facteurs soit identifié comme négatif dans la mise en œuvre du curriculum bilingue, certains d'entre eux semblent particulièrement pesants et peuvent avoir un impact négatif immédiat. En témoigne la durée des stages de formation en enseignement bilingue qui a régressé de 40 à 30 jours, puis à 20 jours et, enfin, à 15 jours. Organisés au départ au niveau national par les Académies, ces stages se font maintenant au niveau local par les CAP, Centre d'Animation Pédagogique (Dia, 2016). Pendant l'année scolaire 2020-2021, le CAP de Banankanbougou était le seul des six de l'Académie Rive Droite de Bamako à les organiser.

2.4.3.4 Enseignement bilingue vu finalement comme un enseignement dédié aux pauvres

L'absence d'un effort soutenu pour un enseignement bilingue basé sur la LN fait que certaines suppositions et certains préjugés gagnent de plus en plus du terrain. Ils concourent à faire croire que l'enseignement en LN est l'affaire des pauvres ou des familles en manque de ressources nécessaires pour inscrire leur enfant dans une école de leur choix.

L'étude de Dia (2016) s'intéresse à cette hypothèse. L'auteur a ciblé les compétences linguistiques en français, les parcours scolaires et profils sociologiques des étudiants inscrits en 1^{ère} année de Faculté des Lettres, Langues et Sciences du Langage où il enseigne lui-même.

Sur 58 étudiants testés dont une moitié à parcours d'enseignement bilingue basé sur la L1 et l'autre moitié à parcours classique, il s'est révélé que « 17% des produits du classique ont un père fonctionnaire contre 06,89% des produits du système bilingue ». La totalité des étudiants à parcours bilingue ont une mère ménagère contre 89,65% des élèves en provenance des écoles classiques (Dia, 2016, p.210). Par ailleurs, ce que l'auteur ne précise pas mais qui pourrait être intéressant est le score obtenu au test par ces étudiants et également certains de leurs résultats aux évaluations à l'université ou lors de leur passage du baccalauréat.

2.5 Synthèse sur les défis de l'enseignement bilingue au Mali

J'en arrive à une remarque conclusive sur les défis d'un enseignement en langues nationales au Mali, notamment sur la question du choix de langue, celle de la mobilité des apprenants et des enseignants en charge des bilingues, et celle de la généralisation de ce type d'enseignement à l'ensemble des classes primaires au pays. Concernant le choix de langue, si à ce jour le critère proposé par les communautés a été de retenir la langue commune des enfants c'est-à-dire celle qu'ils utilisent pour communiquer et pour jouer, l'expérience a démontré que ce choix s'avère difficile dans certaines zones multilingues (UNESCO, 2007) comme dans les villes de Mopti, Djenné, Sévaré, etc. Si la mobilité des enseignants pose également un problème, il en va de

même pour celle des élèves, alors que cela est rarement discuté dans les différentes études. D'autre part, dans les quelques rares zones multilingues où la première solution ne suffira pas, la stratégie limitative de la mobilité des écoliers peut être adoptée. Même si cette option peut porter atteinte à leur droit à la mobilité, elle concourt au moins à les maintenir dans une zone multilingue où l'enseignement sera effectué dans une langue nationale de leur environnement immédiat et où il y aura un maître locuteur formé dans cette langue. Cependant, force est de reconnaître que le développement d'un enseignement bilingue, en l'occurrence, le curriculum bilingue par compétences et sa généralisation dans le système éducatif malien, engendrent des difficultés d'ordre pédagogique et financier qui doivent être étudiées de manière approfondie à travers une concertation de tous les acteurs.

2.6 Questions de recherche

Nous venons d'explorer la longue expérience du Mali dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue comme alternative d'amélioration de la qualité de l'éducation, en particulier l'enseignement-apprentissage. Au regard du chemin parcouru par le pays, il semble inconcevable qu'on n'ait pas jusque-là inscrit, dans le programme de formation initiale des maîtres, les modules consacrés spécifiquement aux classes bilingues, comme cela se passe au Burkina Faso. De même, étant donné l'insuffisance de plus en plus accrue des compétences linguistiques des enseignants aussi bien en L1 et qu'en L2, il est important de mettre en place des stratégies permettant un renforcement de leur compétence linguistique adapté à une approche d'utilisation conjointe du français et des langues africaines.

Telle est la préoccupation qui m'anime dans les réflexions portant sur l'enseignement concomitant en français et en bamanankan, une approche qui depuis plusieurs années erre d'expérimentations en expérimentations au sein du système éducatif malien. Dans ce système, le français est la seule langue d'enseignement dans les écoles classiques et la principale dans les écoles bilingues. Il apparaît donc que le français occupe une place importante au sein de l'enseignement au Mali et à droit de cité parmi la dizaine de langues reconnues comme langues nationales parmi plusieurs autres. Rappelons ici les treize langues nationales, devenues langues officielles en juillet 2023 : bamanankan, bomu, bozo, dogon, fulfulde, mamara, syenara, songhay, soninké, tamasheq, hassaniyya, malinké et khashonké.

Une nouvelle constitution adoptée en juillet 2023 stipule en son article 31 que « Les langues nationales sont les langues officielles du Mali. Une loi détermine les conditions et les modalités de leur emploi. Le français est la langue de travail. L'état peut adopter toute autre langue comme langue de travail » (Journal Officiel de République du Mali, juillet 2023).

Il est parfaitement compréhensible qu'un enseignement-apprentissage dans une langue autre que la sienne pose des difficultés aux apprenants ou aux enseignants, car tout simplement c'est une langue qui leur est plus ou moins imposée et qu'ils maîtrisent moins bien. Cependant, si l'enseignement-apprentissage en L1 langue de communication quotidienne révèle des difficultés pour les apprenants ou les enseignants, cela démontre la complexité de la question de la langue d'enseignement.

Une des meilleures voies pouvant aider à résoudre ces difficultés est de s'intéresser à un corpus constitué de données de première main, c'est-à-dire des communications des acteurs de la classe, les élèves et les enseignants. Compte tenu de l'abondance d'éventuelles variables à analyser, il est sans doute impératif de poser une certaine limite qui encadrera l'étude. Voilà pourquoi je fais le choix *d'explorer les discours pédagogiques des enseignants* dans le contexte de l'enseignement bilingue. Cet enseignement est effectué dans *deux disciplines* dont la langue d'enseignement de chacune est déterminée dans le programme officiel en vigueur. Je me concentre plus particulièrement sur la classe de 4^{ème} année en vue de proposer des *usages de reformulations* susceptibles ou non de contribuer à une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires chez les élèves.

En effet, dans le cas typique de la présente étude, certaines disciplines connaissent un changement de langue en fonction des classes ou des paliers scolaires. Tel est le cas des sciences d'observations enseignées exclusivement en L1 de la 1^{ère} à la 3^{ème} année et qui sont censées être enseignées exclusivement en français à partir de la 4^{ème} année. La deuxième discipline qui est la géographie est censée être enseignée en bamanankan L1 dans tout le cycle du primaire, ce qui correspond aux niveaux I, II et III du curriculum bilingue sur lequel je reviendrai.

Dans cette configuration, les stratégies discursives du maître tendant à expliciter les savoirs peuvent être assez distinctes de celles mobilisées dans des situations exclusivement monolingues : « ceci sous l'effet de la compétence bi-plurilingue » (Gajo et al., 2008, p. 2). En effet, cela se manifeste et s'explique d'une part par le fait que l'enseignant peut et doit peut-être partir de ce que sait l'élève et qui a été construit en première langue d'enseignement (L1e) pour installer un nouveau savoir-faire ce qui implique la gestion d'une phase pédagogique de

transfert (Noyau, 2014, p. 126). D'autre part, l'enseignement de certaines matières comme la géographie, l'histoire, les sciences d'observations que je désigne comme des Disciplines Autres les Langues (désormais DAL), se caractérise en grande partie par des moments d'élaboration ou de clarification conceptuelle impliquant de la part de l'enseignant, l'adaptation de son discours non seulement aux apprenants mais aussi à cet environnement multilingue. En d'autres termes, cette modification du discours didactique de la part de l'enseignant et même de l'apprenant peut impliquer la focalisation de l'attention tant sur la forme que sur le contenu, à la différence de ce qui se passerait dans un autre contexte d'interaction où l'articulation forme et contenu à l'intersection d'une L1 et L2 ne peut intervenir presque qu'occasionnellement.

C'est tout l'intérêt spécifique d'étudier ici les pratiques de reformulations. Les reformulations étant partie prenante de l'ensemble des stratégies mobilisées par l'enseignant, elles peuvent être soumises à des analyses en vue d'explorer le discours pédagogique en salle de classe. L'école étant le lieu par excellence d'acquisition des savoirs de diverses natures et souvent dans des codes linguistiques variés, il semble impératif de faire un choix d'angle d'attaque répondant à toutes ou en partie aux préoccupations liées au discours pédagogique en général et aux pratiques de reformulations en particulier. La reformulation, au sens d'une opération langagière qu'exerce en permanence l'enseignant, en passant par les interactions orales en classe, peut donc être mobilisée aussi bien dans l'apprentissage des langues que des domaines notionnels notamment dans des Disciplines Autres que les Langues qui m'intéressent ici.

Je conviens avec Babault (2015) que : « le développement du répertoire langagier des élèves inscrits dans une démarche d'éducation bilingue est modelé par deux grandes spécificités » dont « un développement des compétences en L2 étroitement relié à la construction de savoirs et de compétences dans des disciplines dites non linguistiques (mathématiques, sciences, histoire, géographie, etc.) pour lesquelles cette langue est utilisée, exclusivement ou partiellement, comme médium d'instruction et donc comme outil de conceptualisation » (p.87-88). Sur le plan pédagogique, bien qu'elles soient articulées par les simples principes didactiques qui régissent l'enseignement bilingue, il est important de focaliser l'attention sur l'articulation (au sens d'une mise en relation) non seulement entre L1 et L2 mais aussi entre L2 et les DAL. En d'autres termes, celles-ci s'acquièrent à travers plusieurs procédures de reformulation, l'adéquation de ce que l'on dit à ce que l'on veut dire se faisant progressivement. De ce point de vue, « reformuler un énoncé consiste à produire un nouvel énoncé qui n'est ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre » (Martinot, 1994, p. 64).

Cette activité langagière et son résultat nécessitent selon les types de reformulations la présence de deux à trois éléments constitutifs d'une structure de reformulation :

- Un énoncé source (ES),
- Un marqueur de reformulation (MR)
- Un énoncé reformulant (ER).

Ces trois caractéristiques correspondent au cas des reformulations avec marqueur linguistique qui se distinguent des reformulations sans marqueur. Celles-ci étant plutôt constituées des énoncés sources et des énoncés reformulants, peuvent s'effectuer dans une même langue ou d'une langue vers une autre. Ce procédé peut avoir lieu au niveau d'un locuteur reprenant ses propres propos sous une autre forme (auto-reformulation) ou ceux de son interlocuteur (hétéro-reformulation).

Les observations ci-dessus démontrent qu'un certain progrès est nécessaire dans la qualité de l'éducation au Mali. De ce fait, l'analyse des reformulations en tant qu'outils pédagogiques dans les classes bilingues peut servir de contributions allant dans ce sens. D'ailleurs, cette analyse se fera de mon point de vue dans le sens d'une proposition d'ébauche des références et des outils exploitables non seulement par la communauté de recherche mais aussi par la profession d'enseignant tout entière. La principale interrogation et ses spécifications qui nourrissent les réflexions de mon étude sont les suivantes :

En quoi les reformulations peuvent-elles favoriser une meilleure appropriation des savoirs et des compétences dans les différentes disciplines scolaires enseignées dans les écoles bilingues bamanankan-français ?

Cette question générale m'amène à plusieurs questions secondaires :

- A. Quelles fonctions les reformulations peuvent-elles avoir ?
- B. Ces fonctions ont-elles une corrélation avec les types de reformulation ?
- C. Ces fonctions sont-elles différentes selon les langues, les disciplines ?
- D. Les reformulations diffèrent-elles selon les enseignants ?

2.7 Hypothèses de recherche

La recherche de réponse aux questions ci-dessus a nécessité la formulation de quelques hypothèses. L'analyse des résultats me permettra de confirmer si elles se vérifient en partie ou complètement. Elles sont constituées d'une hypothèse principale subdivisée en trois hypothèses spécifiques.

2.7.1 Hypothèse principale

Je pars de l'hypothèse que plus le maître varie ses formulations, mieux ses élèves comprennent. Cette conception sur les études de reformulation en contexte d'interactions didactiques s'inscrit à contre-courant de la pratique de la littératie consistant à recourir aux seuls discours ou de savoirs souvent prescrits dans les manuels scolaires.

Les reformulations, qu'elles relèvent d'une même langue ou d'une langue à une autre, peuvent devenir une ressource dans la conduite des échanges oraux pour atteindre leurs buts communicatifs. Les fonctions comme celles de mieux faire comprendre, de construire le sens, de faire adhérer l'autre à la discussion etc., pourraient favoriser chez les élèves de 8-9 ans une meilleure compréhension des savoirs et compétences dans les différentes disciplines scolaires enseignées dans les écoles bilingues bamanankan-français.

Dans l'optique d'explicitier les aspects qui sous-tendent mon hypothèse principale, je formule des hypothèses secondaires organisées en trois points.

2.7.2 Hypothèses secondaires

Hypothèse 1

Les fonctions des reformulations peuvent aller des *fonctions spécifiquement didactiques* aux *fonctions communicatives*. Ces fonctions sont assumées selon les catégories de reformulation c'est-à-dire que toutes les catégories de reformulation ne sont pas forcément déployées pour assumer toutes les fonctions, et inversement toutes les fonctions n'impliquent pas toutes les catégories.

Hypothèse 2

Il est possible d'observer une *corrélation entre les formes et fonctions* des reformulations. En d'autres termes, les fonctions semblent être exprimées dans les formes de reformulation telles que celles-ci laissent entendre : reformulation par correction totale ou partielle, par explication définitoire et paraphrastique, par répétition questionnante, etc.

Hypothèse 3

Du point de vue de leurs fonctions didactiques, *les reformulations* peuvent *varier d'un enseignant à l'autre* en fonction de leur *profil socio-professionnel*.

2.8 Intérêt de l'étude

Les résultats de cette étude des reformulations, dans un contexte d'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques, peuvent se décliner en trois points ayant chacun une implication directe sur un plan donné si bien qu'il faut les prendre pour un ensemble interconnecté. Mes résultats profiteront à la fois aux chercheurs, aux praticiens et aux décideurs politiques des questions éducatives.

Premièrement sur le plan scientifique, mon étude, en plus de mettre à jour un cadre théorique existant, propose une nouvelle typologie des reformulations à des fins didactiques et semble particulièrement opérationnelle et appropriée à un contexte scolaire multilingue. La distinction opérée entre le fonctionnement des reformulations unilingues et interlingues et les nouvelles catégories proposées contribueront sûrement à enrichir les réflexions théoriques dans ce domaine. Ainsi, elle vise la consolidation des applications didactiques de la reformulation qui ont, depuis la décennie précédente, suscité un grand intérêt chez les chercheurs aussi bien en didactique des langues que des disciplines. En effet, cette attention particulière portée sur l'analyse des reformulations s'explique par le fait que la plupart des chercheurs sur ce terrain ne doutent plus de son rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage. C'est pourquoi ils soutiennent d'ailleurs les bénéfices de son utilisation dans les classes malgré les positions et les différents intérêts mis en avant par les uns et les autres (Volteau et Garcia-Debanc ; 2007, Noyau, 2010, 2014, Arcidiacono & Catelin, 2016 ; Moussi, 2015).

Cependant, les recherches qui tentent d'étudier les reformulations en contexte d'interactions plurilingues comme le mien sont encore relativement peu nombreuses et en quête d'un cadre de travail de référence. De ce fait, à la différence des études mentionnées et de nombreuses autres plaidant pour l'usage des reformulations chez les enseignants, mon modèle met l'accent

sur le « bonus bilingue » dans un contexte ouest africain en manque d'écrits suffisants allant spécifiquement dans ce sens.

Plus concrètement, l'étude :

1. Enrichit la typologie des reformulations existantes dans le domaine des interactions orales ;
2. Décrit des fonctions spécifiques des reformulations multilingues.

Cet intérêt scientifique se double d'un autre intérêt pour les praticiens de la didactique comme pour les enseignants en général, et plus particulièrement, ceux en charge des classes bilingues. En effet, au moment même où l'étude se réalise, le désir de généraliser l'enseignement des langues nationales dans l'éducation de base au Mali, longtemps asphyxié par des phases d'expérimentation continue ou interrompue, semble à nouveau d'actualité. Cette volonté politique se manifeste chez les autorités scolaires à travers la récente quasi-généralisation dans les écoles publiques et communautaire de l'approche « Selective Integrated Reading Activity » en abrégé SIRA-Mali, développée par *United States Agency for International Development*¹⁶ (USAID).

Ayant essentiellement pour objectif le développement des compétences en lecture et écriture en L1 (bamanankan) des élèves du niveau I du curriculum (1^{ère} et 2^{ème} année de scolarisation), ce projet américain a atteint aujourd'hui un niveau de généralisation tel qu'on peut espérer une présence de plus en plus accrue de la langue de l'enfant malien à l'école et à l'échelle nationale. Dans ce contexte temporel ainsi marqué par la redynamisation de l'enseignement bilingue, les résultats de cette recherche contribueront de façon générale à une certaine amélioration des pratiques enseignantes au Mali, voire en Afrique.

¹⁶ Agence du gouvernement des États-Unis chargée du développement économique et de l'assistance humanitaire dans le monde

Une étude comme la mienne ayant pour matière l'analyse des cas pratiques de reformulation chez des enseignants aux profils et pratiques variés, permettra de déceler

- a) d'une part des pratiques et activités de reformulation pouvant être encouragées, et
- b) d'autre part des représentations et des attitudes positives d'ouverture chez les enseignants à la diversité linguistique et culturelle, pouvant également être proposées dans les sessions de formations des maîtres.

D'autres propositions allant dans le sens de l'amélioration de l'usage métalinguistique que les enseignants font des langues seront faites.

Enfin, sur le plan des instances politiques (qui est un tout autre plan), les résultats de mes travaux pourront servir d'éclairage aux décideurs de l'Education Nationale malienne, en vue de la redynamisation de l'école bilingue et particulièrement en milieu bamanan. S'il est vrai que ce sujet a été analysé à travers de nombreuses études, celles-ci n'ont cependant pas spécifiquement visé, à ma connaissance, le cas particulier des reformulations chez les maîtres dans les écoles bilingues français-bamanankan au cours de l'enseignement des disciplines non linguistiques. C'est ce qui explique l'intérêt particulier de cette étude.

2.9 Objectifs

L'objectif de mon étude est d'analyser des cas concrets de reformulations unilingue (française et bamanan) et interlingue (français-bamanankan-français) en mettant ainsi en exergue leurs caractéristiques et les facteurs qui déterminent chez les enseignants leur préférence pour telle ou telle catégorie de reformulation. Pourquoi utilise-je le terme *interlingue* et non pas *bilingue* ? Le terme *interlingue* est ici préféré à celui de *bilingue* pour faire référence à des « *microphénomènes* » *langagiers* (Gajo, 2015), à une *activité langagière ou au produit de cette activité* réalisés à l'aide des matériaux d'au moins deux langues. Cette description correspond parfaitement aux cas de reformulations construites à l'aide des matériaux linguistiques empruntés au français et au bamanankan. Quant au terme *bilingue*, il sera utilisé pour des phénomènes plus généraux et qui ne s'inscrivent pas forcément dans le cadre d'une activité langagière.

Cette recherche vise plus concrètement à repérer les formes et les fonctions de reformulation dans les discours pédagogiques du point de vue de l'enseignant. D'autre part, elle cherche à analyser les liens entre ces formes et fonctions, et les performances chez les élèves à partir d'un test de compréhension qui leur est proposé à cet effet. Ainsi, les cas de reformulations se révélant les plus constructifs peuvent servir de propositions d'amélioration au niveau didactique. Cela contribuera à améliorer le type d'enseignement en cours dans les classes des écoles bilingues français-bamanankan. Cette approche d'analyse permet sans doute de rendre les pratiques de reformulations (intralinguale et interlinguale) plus explicites, afin qu'elles favorisent une meilleure appropriation des savoirs et compétences dans les différentes disciplines scolaires enseignées dans les écoles bilingues bamanankan-français, en incitant le maître à leur utilisation raisonnée.

CHAPITRE 2 : ÉDUCATION BILINGUE

1 CONCEPTS OPÉRATOIRES PRÉALABLES

La compréhension du thème de l'éducation bilingue passe par celle des concepts qui me semblent importants dans le cadre de cette étude, raison pour laquelle ils seront présentés en premier lieu. En d'autres termes, une compréhension approfondie de ces concepts est essentielle pour appréhender l'étude dans son ensemble. Plus précisément, les concepts suivants seront retenus :

- Bilinguisme,
- Multilinguisme et plurilinguisme,
- Bi-plurilinguisme scolaire,
- Transfert d'apprentissage

1.1 Bilinguisme

Il n'existe pas de définitions ni de caractéristiques universellement admises du concept de bilinguisme qui peuvent être appliquées à toutes les réalités qu'il englobe. Je m'appuie sur des études qui permettent la compréhension du cadre théorique de ma recherche. Ainsi, introduisant la notion du bilinguisme, Baker et Wright (2021) la décrivent ainsi: « Since bicycle has two wheels and binoculars are for two eyes, it would seem that bilingualism is simply about two languages. Likewise, multilingualism seems simply to be about two or more languages¹⁷ » (p. 2). Cette métaphore semble parfaitement correspondre à une conception simpliste de la notion du bilinguisme remise en cause par Baker et Wright (2021) eux-mêmes. Ce concept ne peut être réduit à la somme de deux ou plusieurs langues chez un individu ou au sein d'une communauté (Grosjean, 2015, p. 33). En effet, si le terme *bilingue*, base du dérivé *bilinguisme*, paraît morpho-sémantiquement transparent, il n'indique pas pour autant si le bilinguisme se rapporte à une manière, un lieu ou un moment de pratique de deux langues. Il ne permet non plus de savoir s'il s'agit simplement du fait de parler deux langues, de les comprendre, de les écrire ou d'en maîtriser leurs variantes standard.

¹⁷ Étant donné que le vélo a deux roues et que les binoculaires sont pour deux yeux, il semble que le bilinguisme soit simplement une question de deux langues. De même, le multilinguisme semble se limiter à deux langues ou plus.

À ces manques de précision s'ajoutent le fait que l'adjectif *bilingue* n'indique pas si le *bilinguisme* se rapporte à une personne, une communauté, une région, un texte, un enseignement (Elmiger, 2000, p. 56).

Dans ces conditions, nombreuses sont les définitions du bilinguisme se révélant insuffisantes. On s'en rend compte dès lors qu'on se reporte à la multitude de travaux consacrés à l'étude de ce concept dans des contextes variés. Pour le définir, Baker & Wright (2021) se réfèrent au critère d'utilisation de plus de deux langues par un individu ou une communauté. Pour eux, le bilinguisme est : « la capacité d'un individu à utiliser deux langues, ou l'utilisation de deux langues au sein d'une communauté¹⁸ » (p. 454). Cette définition a l'avantage de couvrir les deux grands niveaux du bilinguisme, à savoir, le *bilinguisme individuel*, le fait pour un individu de pratiquer, voire maîtriser deux langues ; et le *bilinguisme sociétal*, la pratique dans une communauté de deux langues.

Si la définition proposée par Baker & Wright (2021) fait clairement ressortir ces deux niveaux de bilinguisme, elle soulève cependant des interrogations qui appellent à la réflexion. En effet, une personne peut évidemment avoir la capacité de parler deux langues et n'en pratiquer qu'une seule. De même, une personne peut pratiquer deux langues, mais en ayant plus de compétences dans l'une que l'autre. Une autre personne peut déployer couramment une langue dans les conversations et une ou deux autres pour lire ou écrire. Ce sont, entre autres, autant de nuances qui rendent cette définition soit très vague soit plus restrictive.

Se penchant sur le contexte plurilingue en Afrique de l'Ouest, notamment à Madagascar, Babault a, depuis 2006, mis en contraste les définitions du bilinguisme basées sur les compétences et celles axées sur la fonctionnalité. Elle oppose spécifiquement la conception bloomfieldienne qui qualifie de bilingue une personne ayant deux compétences de locuteur natif à celle de Macanamara, englobant dans le bilinguisme tout individu possédant une compétence minimale dans l'une des quatre habiletés linguistiques (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) dans une langue autre que sa langue première (Babault, 2006, p.27). Je partage l'avis de l'auteure selon lequel aucune de ces deux conceptions n'est adéquate. Outre son caractère restrictif, la première définition présente le défaut de correspondre « très imparfaitement à la réalité » (Ibid.), tandis que la seconde « se confond de façon trop générale

¹⁸ the ability of an individual to use two languages, or the use of two languages within a community.

avec une description d'une compétence en langue étrangère », neutralisant ainsi les spécificités de l'ensemble que l'on pourrait regrouper sous la notion de bilinguisme (Babault, 2006, p.29).

Dans la recherche d'une définition plus satisfaisante, avec Grosjean (2015) on peut considérer le bilinguisme comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 2015, p. 16). Même si la distinction de l'utilisation des langues entre le niveau de l'individu et celui de la communauté n'apparaît pas explicitement dans cette définition, elle a le mérite de prendre en compte des « bilingues très différents les uns des autres ». Elle inclut les individus bilingues ayant un niveau de compétence différent dans l'une et l'autre langue, même des individus qui ne savent ni lire ni écrire, ceux qui ont une compétence de l'oral dans une langue et de l'écrit dans une autre.

Au-delà de ces avantages, le critère de « deux ou plusieurs langues ou dialectes » prend en compte à la fois des bilingues et des plurilingues qui utilisent trois ou plusieurs langues, ce qui correspond au profil linguistique du public intervenant dans mon étude. En outre, la reconnaissance de l'utilisation des variétés de langues constitue une dimension importante couvrant ainsi les réalités linguistiques de plusieurs contextes comme celui où est menée la présente étude. Plusieurs langues et variétés de langues y coexistent, raison pour laquelle la plupart des individus, y compris les élèves et enseignants, sont plurilingues.

1.1.1 Caractéristiques du bilinguisme individuel

De façon générale, on peut affirmer que la plupart des travaux sur le bilinguisme s'accordent sur une certaine catégorisation plutôt que sur des définitions, ainsi de nombreuses dichotomies se sont formées avec ou autour de ce concept du bilinguisme. Pour un examen de certaines de ces dichotomies, celles exposées dans Hamers & Blanc, (1983), Romaine (1995), Babault (2006), Baker & Wright (2021), peuvent aider à comprendre davantage le phénomène de *bilinguisme*.

À la suite des travaux évoqués ci-dessus, le bilinguisme peut être analysé dans ses diverses formes à travers les paramètres ci-dessous que l'on retrouve toutefois en partie ou en totalité dans lesdits travaux. Plus spécifiquement, le bilinguisme, selon pour Hamers et Blanc (1983), s'observe de la manière suivante:

- la compétence atteinte dans les deux langues, ce qui permet d'opposer le bilingue équilibré au bilingue dominant, ou le bilingue actif au bilingue passif,
- la relation entre le langage et la pensée qui concerne un bilingue composé différent d'un bilingue coordonné,
- l'âge d'acquisition des deux langues impliquant une certaine stratification de bilingualité d'enfance, d'adolescence et d'âge d'adulte. La bilingualité d'enfance se subdivisant elle aussi en bilingualité précoce simultanée, différente de la bilingualité précoce consécutive.
- le statut socioculturel et la valorisation des deux langues impliquant une bilingualité additive opposée à la bilingualité soustractive ;
- l'appartenance et l'identité culturelle qui permettent non seulement de distinguer un bilingue monoculturel d'un bilingue biculturel mais aussi d'identifier un bilingue acculturé à L2 ou anomique.

Ces différentes dimensions sont en interrelation et ne doivent pas être considérées comme une catégorisation étanche. Par ailleurs, les caractéristiques du bilinguisme individuel développées chez Grosjean sont aussi nombreuses que celles mises en avant par Hamers & Blanc (1983). Elles approchent la personne bilingue aux divers moments de son quotidien, et tout au long de son existence. Ces caractéristiques se répartissent en sept paramètres : connaissance et utilisation, accent, principe de complémentarité entre les deux langues, flux et reflux des langues, modes langagiers, choix de langue, intervention (souvent non sollicitée) de l'autre langue. La prise en compte de ces facteurs répond à une vision holistique du bilinguisme selon lequel l'ensemble linguistique du bilingue n'est pas décomposable. Quel que soit le paramètre à prendre en compte, un individu bilingue dispose d'une expérience variée et donc inégale de chacune des deux langues (Robin, 2018).

1.1.2 Types d'individus bilingues selon leur organisation cognitive

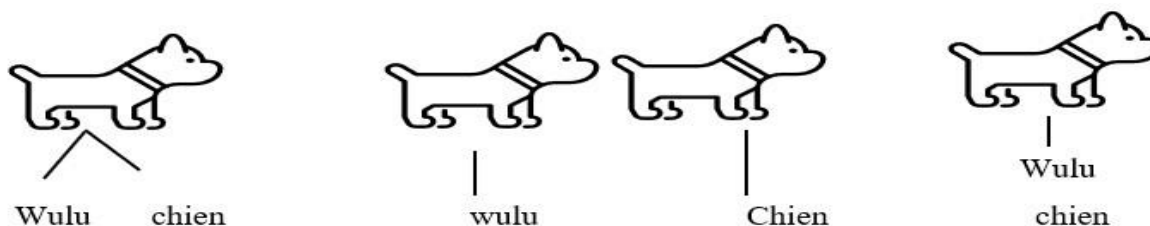
L'organisation de la mémoire sémantique chez les individus bilingues est loin de faire l'objet d'un consensus, la question du type d'emmagasinement (séparé ou unique) étant toujours d'actualité depuis qu'elle a été soulevée par Weinreich dans les années 1953 (Babault, 2008).

La perception dichotomique composée et coordonnée de l'organisation cognitive des bilingues, perception couramment retrouvée dans la littérature, a été étudiée par des chercheurs (Romaine, 1995a ; El Euch, 2010) qui ont proposé, une troisième catégorie à l'intersection des deux précédentes. Romaine parle de bilingue *coordonné* ou *sous-coordonné* ; tandis que El Euch (2010) décrit une organisation cognitive hybride qui se met en place lors de l'apprentissage d'une 3ème ou 4ème langue. Les trois catégories de bilinguisme en termes d'organisation cognitive se définissent ainsi : bilingue composé, bilingue coordonné et bilingue subordonné.

On dit d'un bilingue qu'il est *composé* lorsqu'un même signifié ou unité de signification renvoie chez celui-ci à deux signifiants des deux langues concernées (voir figure 1). Cette situation se caractérise par une relation d'interdépendance des codes linguistiques. D'après El Euch (2010), c'est un bilinguisme qui se construit lorsque les deux langues sont apprises dans des contextes semblables. Il s'agit souvent des contextes où les deux langues sont parlées par les mêmes personnes et dans les mêmes situations, et ce, de manière interchangeable. Le bilingue composé laisse apparaître un haut niveau de compétence langagière (El Euch, 2010).

Figure 5 : Catégories de personnes bilingues selon leur organisation cognitive

Figure 5.1. O.C composée Figure 5.2. O.C coordonnée Figure 5.3. O.C subordonnée



Source : Modèle emprunté à Romaine (1995b, p. 79) et El Euch (2010)

Chez le bilingue coordonné (voir figure 2), chaque unité de sens dans une langue est combinée à une unité d'expression dans la même langue. Il se met en place lorsque l'acquisition des deux langues se passe dans des contextes différents faisant en sorte que les systèmes des deux langues ne se correspondent pas. Enfin, le bilingue subordonné (figure 3) se caractérise

par un répertoire constitué d'un ensemble d'unités de sens, construit à partir de sa L1. Il possède deux modes d'expression, l'un correspondant à sa L1 et l'autre à des termes plus ou moins équivalents dans la L2. Les mots issus de cette dernière sont traités en L1. C'est pour cette raison que certains phénomènes de contacts de langues comme le transfert, l'interférence linguistique sont plus perceptibles chez lui, ce qui est perçu par certains chercheurs comme indice d'un faible niveau de compétence langagière. Ce phénomène d'interférence est analysé plus loin.

Quelques précisions s'imposent pour terminer sur la classification selon l'organisation cognitive des bilingues. Sur ce sujet, les débats accordent une importance accrue à la distinction composée et coordonnée. Selon Hamers et Blanc, la bilingualité composée ne s'applique qu'en tenant compte des histoires similaires d'acquisition des deux langues, ce qui implique donc une corrélation entre la dimension composée-coordonnée et l'âge d'acquisition. Les bilingues simultanés correspondent aux bilingues composés, tandis que les bilingues consécutifs sont les bilingues coordonnés. Ces deux dimensions sont toutefois interchangeables en fonction des situations vécues par les bilingues (Opoku, 1983). La catégorie composée traite des mots concrets, et l'organisation plutôt coordonnée des mots abstraits (Kolers, 1963). La différence entre bilingue *composé* et bilingue *coordonné* dépend aussi de plusieurs autres paramètres comme les personnes, les tâches et le matériel linguistique.

1.2 Multilinguisme et plurilinguisme

Selon Guindo (2021), les éléments latins constitutifs des notions de *multilinguisme* et de *plurilinguisme*, obtenus par le procédé de la dérivation parasynthétique, préfixe + radical + suffixe, renvoient à la présence de plusieurs langues sur un ou des territoire(s) donné(s) (p. 150). Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour l'apprentissage/enseignement des langues et l'évaluation fait la distinction entre *multilinguisme et plurilinguisme*. Le premier, c'est-à-dire le *multilinguisme*, implique la connaissance d'un certain nombre de langues chez un individu ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère. Quant au second, le *plurilinguisme*, il se situe au niveau du répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant.

En effet :

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Le CECR considère ainsi le plurilinguisme comme une compétence évolutive dans laquelle les ressources d'un utilisateur/apprenant dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente d'une langue à une autre.

Dans le contexte spécifique de l'Afrique de l'Ouest, le multilinguisme fait référence à la situation dans laquelle un individu ou une communauté communique dans plus de deux langues utilisées au quotidien (Ouane, 2011, p. 74) L'importance de ce multilinguisme tient essentiellement à deux grands facteurs :

- Le nombre habituellement assez restreint de locuteurs d'une langue maternelle qui n'est en général pas pratiquée par les communautés environnantes, qui ont leurs propres langues – d'où l'obligation d'utiliser des lingua franca locales, régionales voire nationales en tant que seconde ou troisième langue pour la communication interethnique ;
- le prestige plus important et le potentiel socio-économique plus développé des langues nationales ou officielles, dont la maîtrise est pratiquement une condition préalable à la mobilité sociale et géographique (Ouane, 2011, p. 74)

Dans ce contexte, l'observation des enfants en âge préscolaire et primaire « prouve que le multilinguisme en tant que schéma comportemental naturel de changement de code est une stratégie de communication très efficace avec laquelle les enfants grandissent dans leur groupe d'amis » (p.69). Prenant en compte cette situation de diversité linguistique comme une richesse, le gouvernement du Mali a adopté en 2014 un document de politique linguistique reposant sur ce qu'il appelle un *multilinguisme fonctionnel convivial* (Ministère de l'Education Nationale du Mali, [MEN], 2014). Il s'agit d'une approche stratégique de gestion du pluralisme linguistique africain prenant en compte à la fois le principe d'équité des langues et le principe de réalité des différentes fonctions assumées par celles-ci. Cette approche s'articule avec la décentralisation et l'intégration africaine. Elle a comme matrice une langue identitaire, une langue véhiculaire et une langue de communication internationale. Elle prône la convivialité des langues et la « délégation de souveraineté linguistique » par la pratique du principe de subsidiarité entre les niveaux local, régional, national et africain (*Ibid*).

1.3 Bi-plurilinguisme scolaire

Le bi-plurilinguisme scolaire fait référence à la compétence langagière construite principalement en contexte scolaire, par le biais de plusieurs langues comme vecteur de la scolarisation, dans des contextes plurilingues (Colin, 2012, p. 56). Le terme bi-plurilingue s'interprète de la manière suivante : « le préfixe bi- renvoie au point de vue de l'apprenant qui va être exposé à deux langues au cours de sa scolarité ; le préfixe pluri- fait lui référence à un point de vue social et à l'ensemble du système éducatif qui peut avoir à gérer plus de deux langues » (Maurer, 2014, p.130). En Afrique dite francophone, ce type de plurilinguisme implique « le français, l'école étant chargée d'induire et de perpétuer ce plurilinguisme » (Noyau, 2007, p. 1) . Du lieu qu'est l'école découlent à la fois des contraintes interactionnelles et des buts communicatifs qui déterminent le type de compétence que l'on peut attendre des enfants scolarisés en enseignement bi-plurilingue. Cette situation pourrait être qualifiée de situation d'apprentissage par immersion, puisque le français est la langue unique de la vie scolaire, et sert de véhicule à la transmission de l'ensemble des connaissances scolaires (Noyau, 2007, p. 1). L'immersion a pour caractéristique de mettre l'élève dans une situation où il est exposé massivement à une langue étrangère et dans laquelle il est incité à se servir de cette langue, l'objectif étant de le doter « d'une deuxième langue dont on pense qu'elle favorisera sa réussite sociale » (Maurer, 2007, p. 103). Ici, on fait allusion, de manière générale, à la situation du français dans les écoles d'Afrique de l'Ouest.

1.3.1 Accès aux ressources de deux langues : un critère de reconnaissance d'un apprenant bi-plurilingue ?

Py (2007) a relié le bilinguisme scolaire à un accès par l'apprenant aux ressources de deux langues dans un processus d'apprentissage. Cependant, cette perspective d'analyse, accordant une importance particulière à l'accès à des ressources issues de deux langues, n'admet pas de prendre comme critère de reconnaissance du bilinguisme de quelqu'un la mobilisation qualitative ou quantitative de ces moyens. Le critère important de reconnaissance d'un bilinguisme scolaire est, selon l'auteur, l'accessibilité à des ressources appropriées par le sujet bilingue. Celles-ci se caractérisent par leur disponibilité, leur hétérogénéité, leur légèreté et surtout leur utilité du point de vue de la construction de discours didactique. Il estime d'ailleurs que « la diversité des voies d'appropriation » des savoirs étant bénéfique cognitivement, la langue d'apprentissage ne doit pas être réduite à un modèle unique.

Pour la prise en compte de cet idéal, mieux vaut s'ouvrir à de nombreuses possibilités autour de l'apprenant pourvu que l'apprentissage s'en trouve facilité : « D'où [également] les notions de profil d'apprenant, de stratégies ou d'apprentissage situé, qui ont pour fonction d'expliquer une des origines possibles des différences observées dans le choix de telle ou telle voie d'appropriation, ou dans le rythme de progression » (Py, 2007).

1.3.2 Compétence plurilingue

La notion de compétence plurilingue est souvent accompagnée de compétence pluriculturelle considérée comme sa deuxième facette dans le cadre de l'enseignement apprentissage des langues. Elles ont été étudiées par Coste et al. (1996) qui l'entendent ainsi :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ».

Les auteurs soutiennent que toute compétence acquise dans une langue, partielle qu'elle soit, demeure constitutive d'une compétence plurilingue qui est plus englobante. Cette langue, selon les auteurs, « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage. Pour cette raison, la compétence plurilingue est particulièrement perçue comme une compétence, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme en particulier le parler bilingue, ou le terme anglais *translanguaging* que l'on retrouve dans la littérature anglosaxonne. En plus de ces aspects formels, la compétence plurilingue est également observable sur un tout autre plan. En effet, « l'expérience des personnes confrontés dans leur enfance au bi-plurilinguisme par le contact de leur entourage parlant différentes langues est ainsi extrêmement intéressante quant au lien qui raccroche différentes langues à différentes activités » (Babault, 2006, p.29).

1.3.3 Parler bilingue ou *translanguaging*

Le *parler bilingue* concerne le relevé d'un mélange de code résultant du contact entre deux langues chez un individu. Cette rencontre de langue produit un nouveau et troisième code d'interaction linguistique qui correspond à la fusion des règles des deux systèmes différents (Payeras Robles, 1995). Le concept de *parler bilingue* repose donc sur le principe que les

plurilingues recourent au changement de langue de manière stratégique pour négocier du sens, porter des messages de contenu, communiquer des informations sur le locuteur, son identité sociale et culturelle, la place qu'il occupe dans la conversation, ou la nature de l'échange (Coste et al., 1996).

Des auteurs comme Py & Lüdi, (2003) soutiennent que

le parler bilingue ne représente pas un pis-aller, choisi pour cause d'une maîtrise insuffisante de l'une ou de l'autre (ou des deux à la fois). Il s'agit au contraire d'un choix de "langue" dans la mesure où tous les interlocuteurs interprètent la situation comme également appropriée pour l'usage des deux idiomes ou, plus précisément, pour leur usage plus ou moins simultané (Py & Lüdi, 2003, 141).

À la suite de ces travaux, la notion de *parler bilingue* a été définie par Grosjean (2015) comme l'utilisation d'une langue de base à laquelle s'ajoutent des éléments d'une autre langue sous forme d'alternance de code et d'emprunts (Grosjean, 2015, p.33). Dans la littérature anglo-saxonne, on retrouve le terme *translanguage* (= translangage) qui renvoie à la théorie selon laquelle « *bilingual have one unitary language system that enables them to use all the language features fluidly*¹⁹ » (Garcia et al., 2017, p.185). Par extension de champ d'application, il s'agit aussi d'une pédagogie qui tire parti de cette utilisation fluide de la langue (García, 2011b; Garcia et al., 2017; Cenoz & Gorter, 2022). Dans cet ordre d'idée, la notion de *translanguaging* prend en considération deux paramètres primordiaux :

- *translanguaging classroom* s'agissant de l'espace coconstruit par l'enseignant et les élèves bilingues lorsqu'ils exploitent leurs différentes pratiques linguistiques pour enseigner ou apprendre de manière particulièrement créative et critique ;
- *translanguaging objectives* renvoyant aux moyens planifiés pour tirer parti du bilinguisme et des modes de connaissance afin que les élèves puissent mieux accéder au contenu et aux pratiques linguistiques valorisées à l'école (Garcia et al., 2017, p.185).

De toute évidence, la conception de parler bilingue ou de *translanguaging* remet en cause la vision des langues comme des systèmes étanches, et des usages comme relevant clairement d'une langue ou d'une autre (Traverso, 2017).

¹⁹ Les bilingues disposent d'un système linguistique unique qui leur permet d'utiliser toutes les caractéristiques de la langue de manière fluide

1.3.4 Alternance codique

L'alternance codique fait référence à la combinaison de phrases ou de fragments de phrases provenant de deux langues différentes au sein d'une même conversation (Payeras Robles, 1995, p. 3). Ces segments alternés peuvent être cohérents et respecter les règles morphologiques et syntaxiques des deux langues en contact. Il existe une grande variété de classifications des alternances codiques, tant sur le plan formel que sur le plan fonctionnel.

Selon l'une des classifications fondées sur des critères formels, l'alternance codique peut être

- *intraphrastique*, c'est-à-dire se situer à l'intérieur d'une phrase ;
- *interphrastique*, entre les propositions indépendantes ou coordonnées au sein d'un même tour de parole ;
- *extraphrastique*, se produisant aussi à l'intérieur d'un même tour de parole, à la différence qu'elle est formée d'éléments qui n'entretiennent pas de forts liens syntaxiques avec le reste de la phrase.

Si cette distinction repose sur les lieux de productions des alternances codiques au sein du discours, celle opérée par Coste (1997) met en avant la dimension linguistique des énoncés présents dans les alternances codiques. Cet auteur propose également trois formes d'alternance qui sont les suivantes :

- *alternances de répétition* qui consistent à traduire, reformuler ou résumer dans une langue ce qui a été dit précédemment dans une autre ;
- *alternances de distribution complémentaire* qui impliquent des énoncés dans lesquels certaines choses sont dites dans une langue, et d'autres dans l'autre langue, sans qu'il ait forcément de traduction ou de reformulation ;
- *alternances de commentaire métalinguistique* au sein desquelles une langue, généralement seconde (et/ou étrangère), devient un corpus étudié au moyen d'une autre langue (première), à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage.

D'un point de vue fonctionnel, l'alternance codique peut être « balisée ou fluide », selon le rôle général qu'elle joue dans le discours (Payeras Robles, 1995, p. 3). Causa (2003) propose également deux fonctions de l'AC : celles qui visent à transmettre des connaissances (stratégie contrastive) et celles qui visent à créer ou maintenir l'interaction (stratégie d'appui) (Causa, 2003, p.69).

Quelle que soit sa typologie, l'alternance codique constitue « avant tout une trace observable du bilinguisme du locuteur » (Duverger, 2011). Par conséquent, elle ne doit pas être considérée, uniquement, comme traduisant un manque d'expressions ou de mots attendus, mais au contraire comme répondant à des fonctions. De ce fait, l'individu possédant une compétence bilingue et faisant usage de l'alternance codique ne doit plus être appréhendé comme une simple juxtaposition de deux individus monolingues, maîtrisant chacun de manière impeccable une langue distincte (Guiré, 2015, p. 84). Dans le contexte scolaire ou d'apprentissage, cette perspective sur l'individu bilingue tend à restreindre l'alternance codique à une lacune, impliquant une connotation négative. À cet égard, il est fréquemment question d'alternances codiques tolérées ou sanctionnées (Guiré, 2015, p. 84).

D'un point de vue plus global des pratique bilingues, le « recours aux autres langues n'est pas le fait d'une compétence insuffisante, mais relève de processus communicatifs délibérés, aussi bien pour des raisons de précision conceptuelle que pour des raisons stratégiques ou communicatives » (Berthoud, 2013, p.35). Cette vision plus étendue permet de voir l'alternance codique comme une manifestation de compétences linguistiques pouvant être utilisées de manière didactique pour construire de nouvelles connaissances.

D'ailleurs cette idée de didactisation de l'alternance amène à présenter une autre typologie, celle proposée par Duverger (2007) qui distingue les formes suivantes :

- macro-alternance qui concerne la distribution des langues au sein du programme général des cours, elle est déterminée par la ou les structure(s) compétente(s) en charge de l'éducation d'un pays,
- micro-alternance qui se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre chez un individu, contrairement à la première, elle est non programmable,
- alternance séquentielle, ou méso-alternance qui se met en place tout au long de l'unité didactique (p.3-4).

Cette dernière catégorie qui me semble primordiale dans le cadre de la didactisation de l'alternance, est considérée comme la plus délicate à maîtriser. Elle se rapporte à ce qui se passe concrètement pendant le cours ou dans la pratique quotidienne. Selon Duverger, cette alternance de langues, qui doit être initiée par l'enseignant pendant le cours de manière raisonnée, réfléchie et volontaire, demande à définir des tâches, à inventer des didactiques (Duverger, 2007, p.4).

L'alternance séquentielle a

pour objet d'enrichir les contenus, de croiser les documents en différentes langues, de varier les entrées méthodologiques ; en stimulant les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation, de flexibilité cognitive en général, cette méso – alternance peut permettre en effet de faciliter les constructions conceptuelles disciplinaires (Duverger, 2007, p.4).

Pour atteindre cet objectif, l'alternance codique doit être programmée, prévue à l'avance. Plus concrètement, elle implique de choisir, dans un enseignement bilingue, les sujets, les thèmes qui vont être majoritairement traités en langue 1, mettons par exemple le bamanankan, ou bien en langue 2, mettons le français. En plus de ces éléments suggérés par Duverger (2007), il peut également être intéressant de porter au tableau la date du jour dans les deux langues, ou y mener successivement ou alternativement les rituels de classe tant que cela est possible. C'est ce que j'ai pu constater dans certaines classes visitées dans le cadre de la présente étude. De telles approches rendent non seulement plus visible les deux langues au sein des disciples mais contribuent aussi fortement à la mise en place d'un environnement plus bi-plurilingue.

1.4 La question du transfert au cœur de tout enseignement bilingue

Les recherches en psycholinguistique ont démontré que la structure cognitive de toute personne est constituée d'un ensemble de savoirs antérieurs intégrés depuis ses toutes premières heures de vie (Samson, 2002). La question du transfert, pourtant fondée sur ce concept, suscite encore beaucoup d'interrogations bien qu'elle soit discutée dans les travaux didactiques (Noyau et Cissé, 2014 ; Nounta, 2015, 2022 ; Noyau, 2014). Dans ce domaine, l'un des questionnements nécessitant encore des réflexions approfondies demeure le « comment investir le déjà-là » de l'apprenant dans le processus de construction des nouveaux savoirs (Babault, 2015). Si la recherche de réponses à cette interrogation paraît difficile dans toute situation d'enseignement-apprentissage, elle en devient encore plus ardue dans le contexte bi-plurilingue, dans la mesure où le repère langagier et cognitif des apprenants implique leur L1 et leur environnement immédiat.

Dans le souci d'approfondir les réflexions sur ce phénomène dont la prise en compte apparaît de plus en plus comme une exigence pédagogique, il convient de développer les points suivants :

- L'éclairage terminologique,
- La conception didactique du transfert,
- Le fonctionnement du transfert,
- Les typologies du transfert.

Je vais développer successivement ces aspects afin d'examiner en profondeur la question du transfert d'apprentissage dans le contexte bilingue.

1.4.1 Eclairage terminologique : transfert et transition

La notion de transfert est souvent confondue à tort ou à raison avec d'autres notions qui en sont proches dont la transition (Ouane, 2023). Transfert est un terme emprunté à la psycholinguistique et à la théorie de l'apprentissage de la langue seconde (ASL). D'un point de vue pédagogique, le transfert suppose, chez l'apprenant, l'utilisation des savoirs de la vie réelle au sein des apprentissages. Il peut aussi s'agir du recours à tout apprentissage antérieur pour l'appropriation des savoirs chez les apprenants, ce qui passe par une mise en relation des connaissances déclaratives (quoi ?), procédurales (comment ?) et conditionnelles (où ? quand ? et pourquoi ?). Dans cet ordre d'idées, tout apprentissage devra donc mobiliser une mise en relation d'au moins deux connaissances A et B.

Quant à la notion de transition, elle ne relève pas du tout du même champ d'application que celui du transfert. Cependant, il convient de la traiter ici afin d'éviter toute confusion avec celle du transfert. La transition n'est pas un processus cognitif. Elle implique un modèle de langue d'enseignement où l'on passe de l'utilisation de la première langue à la L2 comme support de l'enseignement, médium d'instruction (Ouane, 2023). C'est le cas des classes primaires bilingues au Mali, où l'on passe des LN au français selon les paliers et les matières scolaires. En ce qui concerne la présente étude, les cours de sciences d'observation sont donnés en bamanankan durant les trois premières années de scolarisation, alors qu'ils passent exclusivement en français pendant tout le reste du cursus à partir de la 4^{ème} année, l'équivalent du CM1 en France. Quant à la géographie, elle est dispensée en bamanankan durant tout le cycle du primaire et passe également au français exclusif après le premier cycle fondamental. Comme mentionné précédemment, ces phases de transition de la L1 à la L2, intervenant dans la plupart des programmes éducatifs bilingues africains, ne sont pas justifiées scientifiquement,

ainsi plusieurs travaux plaident pour un minimum de 6 ans pour l'acquisition des compétences nécessaires en L1 (*Ibid.*).

1.4.2 Conception didactique du transfert

En didactique, la notion de transfert désigne le fait pour un sujet de recourir à un objet déjà connu ou acquis pour l'utiliser dans un autre contexte (Castellotti, 2001, p. 116). L'étape primordiale dans le transfert est de reconnaître qu'une tâche partage des éléments communs avec une autre. L'exemple typique du transfert en ce sens peut être l'utilisation des formes d'un système linguistique vers un autre. Ce point de vue est partagé par Noyau (2014) pour qui le transfert consiste à mobiliser un ensemble de connaissances issues d'un apprentissage dans de nouveaux contextes. Cela implique, selon l'auteure, des habiletés cognitives et compréhensives telles que reconnaître, différencier, classer, formuler, fabriquer (p.126). La conception didactique du transfert se précise davantage en l'observant selon différents points de vue, parmi lesquels il faut identifier ceux de l'apprenant, de l'enseignant et de l'institution scolaire bilingue.

Le point de vue de l'apprenant, qui est particulièrement important ici, consiste à reconnaître comme analogue à une catégorie connue un nouvel objet, une nouvelle situation, pour y appliquer ce qu'on sait faire. De ce fait, le transfert peut paraître 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, p. 189). Du point de vue de l'enseignant, la question du transfert des connaissances de L1 à L2 implique celle du « dosage des langues » que le maître doit faire (Lingani, 2015, p. 88). Or, dans la plupart des programmes scolaires, notamment dans le curriculum bilingue du Mali, apparaît la seule répartition des langues en termes de pourcentage par palier au sein des curricula. Dès lors, il peut être souvent difficile pour le maître de savoir où et quand déployer ou s'appuyer sur telle ou telle langue. Aucune instruction ou indication concernant ce curriculum n'indique clairement quand et comment le maître de 4^{ème} ou de 5^{ème} Années par exemple peut s'appuyer sur les notions acquises dans certaines disciplines en 3^{ème} ou 4^{ème} Années (Skattum, 2010).

Quant au point de vue de l'institution bilingue, celle-ci doit s'ouvrir aux langues, favoriser leur cohabitation et préparer l'ensemble des acteurs de la classe vers un transfert à un moment convenable. En d'autres termes, il lui revient d'organiser une transition entre la première langue d'enseignement, la langue du milieu des écoles bilingues et la deuxième langue d'enseignement qu'est le français ici. Tout cela revient à définir concrètement les critères de ce

qu'on a couramment et improprement appelé dans le jargon pédagogique « l'année du transfert ». (Noyau, 2014, p.126) correspondant plutôt à l'année de transition de L1 vers L2. Bien que ces deux derniers points de vue, ceux de l'enseignant et de l'institution, ne relèvent pas d'un processus cognitif, leur prise en compte permet sans doute de maximiser les bénéfices du transfert dans un contexte d'enseignement multilingue comme celui du Mali.

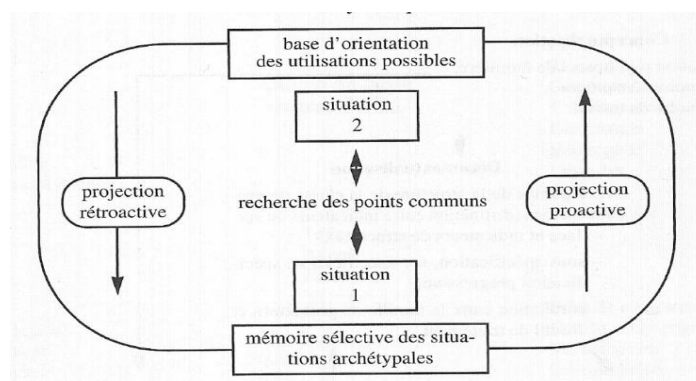
Passons maintenant à l'observation d'un modèle de fonctionnement du processus de transfert de l'apprenant, ce qui nous permettra par la suite de comprendre les implications de la médiation enseignante dans l'activation et la facilitation du transfert dans les interactions didactiques.

1.4.3 Fonctionnement du transfert

Bien qu'une certaine spontanéité puisse être souvent perceptible dans le processus du transfert, celui-ci ne doit pas être considéré comme une simple transposition automatique. En effet, étant un processus mental, le transfert suppose chez le sujet confronté à une situation nouvelle « quelque chose comme l'intuition plus ou moins explicite qu'il n'est pas totalement démuné, qu'il a des ressources à investir dans la compréhension et la maîtrise de la situation ». (Perrenoud, 1997, p. 7). Le transfert peut également impliquer chez le même individu sa « capacité de retrouver, de sélectionner, d'intégrer et d'orchestrer les ressources cognitives dont il dispose » (*Ibid.*). À l'exception de quelques tâches, les plus élémentaires aussi bien en situation d'apprentissage que dans la vie pratique, l'aptitude à mobiliser des ressources diverses s'avère déterminante dans la réussite de toute tâche et action complexe. C'est pourquoi la question même du transfert renvoie à une problématique complexe consistant à rendre compte de la manière dont le sujet parvient à penser à la fois les différences et les similitudes entre situations (*Ibid.*).

Malgré la complexité de ce phénomène, Merieu (2005) a tenté une modélisation de son fonctionnement dans des contextes de formation et d'utilisation. Observons ce type de fonctionnement dans lequel j'attire l'attention du lecteur sur les flèches montante et descendante dans la figure (page suivante). Ce qu'il faut comprendre dans la position des deux flèches est qu'en situation d'utilisation (flèche descendante), le transfert se manifeste par la recherche dans le passé de situations du même type auxquelles on a été confronté. Alors qu'en situation de formation ou de découverte (flèche ascendante), le transfert se manifeste par une anticipation de situations du même type auxquelles on sera susceptible d'être confronté.

Figure 6: Modèle de fonctionnement du transfert



Source : Merieu (2005, p.4)

Nous nous rendons compte que cette tentative de modélisation fait ressortir le sacro-saint principe du transfert basé sur la recherche de « pont » entre deux situations. Par ailleurs, ce fonctionnement du transfert suppose que « plus forte est la maîtrise d'un champ conceptuel et d'un domaine de connaissances, plus cette maîtrise facilite le transfert, en garantissant la compréhension des structures profondes de la réalité et de l'action... » (Perrenoud, 1997, p. 8).

1.4.4 Typologie du transfert

Il existe une panoplie de typologies de transfert que l'on retrouve dans la littérature (Ministère québécois de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MQEES], 2019 ; Noyau, 2014a, 2014b ; Perrenoud, 1997), raison pour laquelle je m'en tiendrai à l'observation de trois d'entre elles qui aideront à la compréhension de ce phénomène dans le contexte d'enseignement bilingue qui me préoccupe. La classification basée sur les stratégies et ressources d'apprentissage de l'apprenant oppose le transfert positif au transfert négatif, le transfert superficiel au transfert profond (MQEES, 2019). La première opposition s'explique ainsi. Le transfert positif est celui pour lequel l'élève est invité à *transférer* un aspect, un concept, une habileté ou une stratégie similaire d'une langue à l'autre, d'une situation d'apprentissage à l'autre, tandis que dans le cas du transfert considéré comme négatif, il est invité à *éviter* de transférer ces éléments qui sont différents dans ces deux langues ou situations.

Dans la deuxième opposition, on relève le transfert superficiel lorsque l'activité d'apprentissage est centrée sur la reconnaissance, chez l'élève, des aspects similaires ou différents entre des objets d'apprentissage pouvant être la langue ou toute sorte de connaissance. Dans le transfert profond ou conceptuel l'élève est invité à réfléchir à des habiletés, à des stratégies et à des concepts abstraits ou concrets qui sont similaires ou différents selon les situations d'apprentissage (MQEES, 2019).

La classification ci-dessus rejoint parfaitement celle décrite par Perrenoud (1997) qui parle plutôt de *transfert banal ou quasi automatique* relevant des aspects superficiels de ce que Piaget appelle accommodation et assimilation (p.2). Ce type de transfert est opposé au *transfert problématique* nécessitant non seulement une profonde réflexion chez l'apprenant et le recours à ses connaissances antérieures mais aussi la mobilisation de diverses ressources cognitives pour l'appropriation de la nouvelle situation ou du nouvel objet de savoir. Dans le cas de transfert problématique, l'analogie n'est ni complète ni promptement visible (Perrenoud, 1997).

La toute dernière typologie de transfert que je présente maintenant est celle de Noyau (2014, 2016) qui met l'accent sur la nature des objets de savoir. Pour cette auteure, le transfert en tant que processus cognitif a lieu selon trois types de transfert : le *transfert linguistique* qui consiste à se référer à la L1 pour apprendre la L2 selon les différents niveaux d'apprentissage de celles-ci, morphologie, syntaxe, phonologie, etc.; le *transfert de connaissances* entendu comme le déploiement vers le milieu scolaire des connaissances acquises dans tout autre environnement familial à l'apprenant et ; enfin le *transfert de connaissances entre langues*, de L1 vers L2 ou inversement consistant à transférer toute connaissance apprise dans une langue vers l'autre (Noyau, 2014, 2016). Toutefois, force est de reconnaître qu'il n'existe pas de frontière tangible entre ces différentes catégories de transferts dans la mesure où les unes peuvent être imbriquées dans les autres.

En résumé, la distinction établie entre ces différents types de transfert ne reste en réalité qu'une tentative mais permet néanmoins de faire une certaine observation assez cohérente du phénomène du transfert. C'est pour cette raison que je m'y réfère pour analyser le phénomène de transfert dans cette étude. Ces différentes typologies observées seront illustrées, dans la partie analyse du présent travail, avec les cas concrets extraits de mon corpus. Notons que la maximisation des bénéfices du transfert, dans toutes les typologies observées, dépend non seulement de l'aptitude de chaque apprenant mais aussi et surtout du rôle que l'enseignant peut jouer au niveau de cette capacité qu'un élève a à transférer (Samson, 2002).

2 ÉDUCATION BILINGUE : DÉFINITION, TYPOLOGIES ET MODÈLES

2.1 Définitions de l'enseignement bilingue

Certains auteurs distinguent le terme de d'enseignement bilingue de celui de d'éducation bilingue, alors que les deux termes peuvent renvoyer souvent au même phénomène. Selon Babault (2015), le terme « *enseignement* fait référence en français à un contexte scolaire, tandis qu'éducation vise un champ définitionnel plus large, incluant aussi bien des aspects scolaires qu'extra-scolaires (familiaux ou autres) » (p.28). Cependant, l'auteure ajoute que les distinctions ne sont pas si nettes lorsqu'on s'intéresse aux usages des deux termes et de leurs dérivés. Pour elle, on parle « en effet de système éducatif et de droit à l'éducation (implicitement : éducation scolaire) (Babault, 2015, p.28). En plus de cet angle de rapprochement qu'évoque Babault concernant ces deux termes, il convient de noter que l'expression anglo saxonne « *bilingual education* » peut se traduire aussi bien par « éducation bilingue » que par « enseignement bilingue » indépendamment de la nuance en français entre « éducation » et « enseignement » (Guiré, 2015, p. 110).

Le terme d'éducation bilingue a d'abord désigné l'utilisation de deux langues comme médium d'enseignement. De ce point de vue, il s'agit par exemple de « l'utilisation de la L1 plus une L2 comme langue d'enseignement » (Ouane et al., 2010). Le bilinguisme à l'école peut donc être considéré comme un système particulier d'enseignement dans lequel s'articulent des langues (L1, L2 voire L3) pour la construction des savoirs chez les apprenants bi-plurilingues. En termes de pratique, notamment en Afrique de l'ouest, le bilinguisme est observable dans les expérimentations communément appelées « enseignement, ou éducation, bilingue » (Halaoui et al., 2009, p. 1). En raison d'une absence de consensus chez les différents chercheurs concernant l'attribution des mêmes dénominations et conceptions, ce concept de l'éducation bilingue a pris de nombreuses étiquettes et définitions, non seulement selon les auteurs mais aussi selon les contextes, comme je le démontrerai plus loin. Du fait de cette situation, les avis des chercheurs sont très partagés quant à la définition et la typologie de l'éducation bilingue (Babault, 2015). Nous allons observer les différents travaux dans la littérature francophone et anglo-saxonne, afin de nous aider à la compréhension du phénomène de reformulation chez les acteurs de l'interaction de didactique en contexte bi-plurilingue (français-langues nationales maliennes).

Duverger (2009) situant ses réflexions dans le contexte européen, propose une définition d'ordre didactique : « un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre » (p.15). Si cette définition a le mérite de poser le cadre permettant de comprendre le sens que je réserve aux dispositifs d'enseignement bilingue, son interprétation amène à donner un certain nombre de précisions.

Dans un premier temps, le parallélisme de deux langues est à comprendre dans le sens de leur utilisation comme moyens ou instruments de l'enseignement et de l'appropriation des savoirs, même si l'élève acquiert en même temps une compétence dans la langue étrangère/seconde L2. Dans un second temps, cette définition amène à exclure, d'une part, l'enseignement d'une seule langue, en l'occurrence la L2 comme matière et, d'autre part, les situations d'apprentissage donné exclusivement dans toute autre langue que la L1 de l'élève (Hamers et Blanc, 1983). Finalement, nous sommes face à une vision d'éducation bilingue qui, de mon point de vue, est restrictive dans la mesure où, quel que soit un contexte donné, les institutions scolaires accueillent des apprenants (majoritairement) bilingues. Il apparaît ainsi que l'institutionnalisation de l'enseignement bilingue est censée impliquer les langues de la majorité de ces élèves. Cependant, l'enseignement bilingue ne concerne encore que quelques rares écoles dans bon nombre de pays, y compris ceux du continent européen.

Selon l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/Plurilingue (ADEB, 2011), dans l'enseignement bilingue :

les deux langues de travail pour les élèves sont d'une part la langue 1 qui est langue officielle/dominante de scolarisation du pays, et d'autre part une langue 2, régionale ou étrangère, ces deux langues étant utilisées de manière équilibrée, selon des modalités au demeurant variables (ADEB, 2011, p.7).

Bien que complétant la définition de Duverger (2009), la mention par l'ADEB de « deux langues de travail pour les élèves » semble déterminante dans la conception même de l'éducation bilingue en l'orientant essentiellement vers le point de vue apprenant. Dans cette perspective, l'enseignement bilingue est supposé bénéfique à l'enseignement de chacune des disciplines scolaires, et par conséquent aux apprentissages des élèves dans les différentes disciplines.

Néanmoins, il semble important de préciser que le modèle d'éducation auquel correspond la définition des chercheurs au sein de l'ADEB peut être le contraire de ce qu'on retrouverait ailleurs, comme en Afrique subsaharienne. Cette contradiction est surtout liée à la

conception de l'ordre de L1 et de L2 de l'apprenant au sein de l'institution scolaire. En Europe par exemple, l'enseignement bilingue implique généralement une partie du cursus scolaire dans au moins une autre langue que la langue locale de référence. L'expansion de ce type d'enseignement étant relativement récente sur le continent européen, certaines des préoccupations soulevées à ce sujet concernent la limitation de la place de la langue locale de référence (Gajo, 2008), alors que les langues locales de référence dans une grande partie de la région du sud-ouest africain peinent encore à se faire une place au sein de l'institution scolaire, il n'est pas tant question de craindre leur diminution.

Cet écart entre les contextes subsaharien et européen est davantage observable dans la définition même de la langue de scolarisation proposée par le Conseil de l'Europe (Beacco et al., 2016) : « À de nombreuses reprises, l'expression “ langue de scolarisation” est employée pour désigner la principale (et, parfois, seule) langue nationale ou régionale/minoritaire utilisée en classe pour dispenser l'enseignement » (p.11). Si de façon générale, la L1 de l'apprenant est considérée comme sa principale langue de scolarisation, dans la plupart des écoles ouest africaines c'est plutôt la L2 des apprenants qui est la principale langue de scolarisation au détriment de la L1 qui leur est plus familière. Pourtant, selon la même source précédemment citée, les compétences développées par les apprenants dans la langue de scolarisation, qu'il s'agisse de la L1 ou L2, doivent être « suffisantes pour leur permettre de comprendre les cours et d'y participer » (Beacco et al., 2016, p.12).

2.2 Modèles d'enseignement bilingue

Hornberger (1991) revisitant les typologies d'éducation bilingue, distingue les termes *modèle* et *types* de programmes d'éducation bilingue. Selon elle, le terme *modèle* est une catégorie générale qui concerne les objectifs en matière de langue, de culture et de société, tandis que les *types* de programme se rapportent à deux dimensions. D'une part, les types de programmes renvoient aux caractéristiques contextuelles, en particulier celles des élèves et des enseignants. D'autre part, ils impliquent les caractéristiques structurelles qui concernent le type de structure du programme, des langues dans le programme d'études et l'utilisation de ces langues en classe (Hornberger, 1991, p. 222). Je considère que les modèles sont plus inclusifs que les typologies, c'est pourquoi je présente des modèles pouvant être associés à différentes typologies selon les contextes donnés. Cela permettra de prendre en compte les caractéristiques théoriques et les réalités contextuelles de l'éducation bilingue.

Les modèles d'éducation bilingue identifiés dans la littérature sont nombreux (Hamers & Blanc, 1983 ; Hornberger 1991). Selon García (2011b), la classification la plus dénombrée de l'éducation bilingue est apparemment celle établie par Mackey qui a estimé dans les années 1970 les types de programme d'éducation bilingue à plus de 90 différents à travers le monde. Cette classification, fondée sur plus de 3 000 variables qui dominent le cadre général des programmes d'éducation bilingue, repose sur :

- la relation entre les langues de la famille et de l'école ;
- l'organisation curriculaire des langues qui concerne entre autres, le médium d'enseignement, la distribution des langues au sein du curriculum, la transition d'une langue à l'autre ;
- le caractère linguistique de la communauté et du pays ; et enfin, les fonction et statut des différentes langues tant au niveau régional (national) qu'international.

D'un point de vue pratique, ces paramètres sont particulièrement liés à des macro-variables dont les plus importantes sont les facteurs situationnel, opérationnel et de but, chacun de ceux-ci pouvant se décliner en de nombreux autres (García, 2011b). Les modèles proposés par les chercheurs (Hamers & Blanc, 1983 ; Hornberger 1991) se trouvent affinés chez Maurer (2007), spécialiste de l'enseignement bi-plurilingue en contexte ouest africain.

Se basant particulièrement sur les travaux d'Hamers et Blanc, Maurer distingue 6 modèles d'enseignement bilingue parmi lesquels on relève les modèles suivants :

- modèle de transition visant uniquement le développement des compétences dans la L2 en s'appuyant sur la L1
- modèle de maintien visant un bilinguisme complet

Ces deux modèles seront maintenant détaillés et complétés par le modèle « discursif dit de bilinguisme générique » proposé par Mbow (2017) qui rend compte du contexte multilingue spécifiquement africain.

2.2.1 Modèle de transition visant le développement des compétences principalement dans la langue seconde

Les programmes de transition ont pour but de faire passer l'enfant de sa langue première statutairement dominée par rapport à la langue seconde, dominante et privilégiée. Cela amène l'apprenant à se situer entre une perte progressive de sa première langue et une appropriation insuffisante de la seconde langue (Akkari & Boéchat-Heer, 2004) d'où la notion de transition. En d'autres termes, la présence de la L1 tient pour son rôle de relais, de tremplin à partir d'un certain nombre d'années de scolarisation défini selon les programmes d'enseignement. Dans sa mise en œuvre, ce modèle est considéré comme soustractif selon deux types de transition. La transition vers la L2 se fait en un à trois ans pour le modèle de sortie précoce, voire d'abandon précoce de la L1. La transition est retardée jusqu'en 5^{ème} – 6^{ème} année pour le modèle de sortie tardive (Ouane, 2011). En Afrique de l'Ouest, même si certains programmes d'enseignement bilingue sont présentés comme relevant des modèles de maintien ou d'enrichissement (voir ci-dessous), la plupart correspondent pratiquement au modèle de transition. La langue africaine, bien qu'elle soit la plus appropriée pour les apprentissages fondamentaux, devenant cependant langue de scolarisation par défaut, est simplement remplacée par le français dès lors que les élèves sont en mesure de travailler dans cette langue (Maurer, 2007).

Notons par ailleurs que cette phase de transition, qui intervient en 3^{ème} ou 4^{ème} année de scolarisation (équivalent de CE2-CM1) dans les programmes d'enseignement au Mali, manque de justifications scientifiques. Aucune étude n'a démontré que 3 ou 4 ans suffisent pour l'apprentissage des savoirs fondamentaux dans la langue première de l'enfant (Ouane, 2023). Selon cet auteur, les recherches menées sur l'Acquisition de Seconde Langue (ASL) montrent au contraire qu'il faut au moins 6 ans pour acquérir une connaissance suffisante en L2 afin que celle-ci puisse être utilisée comme médium d'enseignement. Ainsi, la transition vers la L2 comme support entre la 5^{ème} et la 6^{ème} année (équivalent CM2-Sixième) est une transition de sortie tardive. Cependant, en Afrique, en raison des conditions d'apprentissage généralement difficiles, il est improbable de proposer une ASL optimale jusqu'à la fin de la 6^{ème} année. C'est pourquoi 6 années d'apprentissage en L2 ne suffiront peut-être pas à faciliter la transition vers la L2 en tant que support d'enseignement.

2.2.2 Modèle de maintien visant un bilinguisme complet

Le modèle de maintien ou d'entretien tend à développer la langue minoritaire d'un groupe particulier, qu'il s'agisse des minorités régionales d'un pays ou des migrants, il favorise le bilinguisme des élèves (Akkari & Boéchat-Heer, 2004). À l'origine, ce modèle a été conçu pour les minorités ethnolinguistiques dont les enfants ne maîtrisaient pas suffisamment la langue dominante de la société et pour qui la maîtrise de cette langue était importante. Ces politiques et programmes d'éducation bilingue étaient conscients de la valeur de la première langue en tant que véritable outil d'éducation. (García, 2011b, p. 232). En préparant le maintien de la langue de l'enfant, ce modèle d'éducation bilingue concourt dans le même temps à enrichir son éducation culturelle, sociale et personnelle (Baker & Wright, 2021).

L'une des formes du modèle de maintien tend à développer une seconde langue, ou une langue étrangère selon le contexte, et à favoriser soit un bilinguisme complet, soit seulement l'aptitude à acquérir une familiarité ou une compétence de travail dans la langue étrangère (Akkari & Boéchat-Heer, 2004 ; Hornberger, 1991). Ce modèle est qualifié d'utopique pour sa quête d'un bilinguisme parfait, c'est-à-dire le fait d'avoir des compétences égales dans les deux langues (Hornberger, 1991).

Ces modèles ne me satisfaisant pas complètement, j'ajoute un troisième modèle.

2.2.3 Modèle discursif dit de bilinguisme générique

Le modèle discursif ou « bilinguisme générique » est le fait d'apprendre toutes les langues en présence à travers les mêmes genres de discours, qui sont ceux de la société où se dispense l'enseignement-apprentissage (Mbow, 2017, p. 5). À la différence de tous les modèles précédents, celui-ci s'appuie sur les genres de discours qui circulent dans une société donnée. Il consiste, à travers l'un des modèles proposés supra, à s'appuyer sur les genres régulièrement usités par la communauté linguistique comme dispositifs des interactions verbales en classe (Ibid.). Employée dans le cadre de l'enseignement multilingue, la notion de genre renvoie à la fois à un contenu sémantique et à une visée pratique, en ce sens qu'elle permet d'associer la langue à des fonctions sociales et à des contextes de production verbale.

Cependant, dans la plupart des pays africains, la méthode de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est la seule utilisée pour toutes les langues en présence, ce qui pose des difficultés d'ordre cognitif aux apprenants, d'ordre didactique aux pédagogues, aux enseignants et même aux chercheurs intervenant dans ce domaine. Or, la résolution de ces difficultés passe par un développement intégral de chacune des langues en présence à l'école, à travers l'équilibre linguistique et non l'exclusion d'une langue ou d'une autre d'où l'intérêt d'un bilinguisme générique (Mbow, 2017).

2.3 Enseignement bilingue au Mali : entre les modèles additifs et soustractifs

L'enseignement-apprentissage au Mali fondé sur l'approche curriculaire bilingue par compétences s'inspire à la fois du constructivisme et du socioconstructivisme (Nounta, 2015 : 92). Cet enseignement bilingue est considéré comme relevant du *bilinguisme additif* ou du *bilinguisme fonctionnel* (UNESCO, 2007) du fait qu'une utilisation progressive et, parfois, concomitante des langues nationales et du français est prévue dans les textes. En effet :

Tous les pays qui utilisent les langues nationales dans leurs systèmes caractérisent leurs modèles, à tort ou à raison, de bilinguisme additif ou de bilinguisme fonctionnel, comme c'est le cas au Mali. Or, dans nombre de cas, la langue nationale est juste utilisée comme un tremplin pour la langue seconde (UNESCO, 2007, p.24)

Dans la pratique, le modèle malien se rapproche « d'un modèle dit de *transition*, avec peut-être une nuance : l'assimilation linguistique seule est visée, pas l'assimilation culturelle » (Maurer, 2007, p.15). En effet, se traduisant par l'utilisation d'une des 13 langues nationales et du français comme « langues d'instruction à un moment donné du parcours scolaire de l'apprenant » (Cummins, 2000), cet enseignement bilingue donne place, après les six premières années de scolarisation, à celui exclusivement donné en français. En revanche, en ce qui concerne la classe de 4^{ème} Année au cœur de la présente étude, ni la langue nationale ni la langue française « n [y sont] plus uniquement considérée[s] comme un objet à apprendre mais comme un outil pour l'apprentissage des contenus et des thèmes abordés dans l'enseignement des disciplines » (Serra, 1999, p.1).

3 ÉDUCATION BILINGUE : ÉTAT DE L'ART

Mes données de terrain étant collectées dans la région d'Afrique de l'Ouest et particulièrement au Mali, il est important d'analyser des travaux existants sur la problématique de l'enseignement concomitant en français et en langues africaines dans les écoles où la priorité est fondamentalement accordée au français dans la plupart des cas. De ce fait, la concomitance dont il s'agit peut renvoyer à la somme de deux enseignements monolingues qui est à distinguer d'un véritable d'enseignement bilingue. De nombreuses études font état de cette question. L'analyse de chacun de ces travaux permettra de voir plus loin la spécificité de mes préoccupations majeures dans cette étude. Je les mettrai ainsi en lien avec le présent travail dans une perspective de convergence comme de divergence tant sur le plan méthodologique que théorique.

3.1 Question de l'éducation bilingue : analyse ad hoc de certains pays ouest africains

Parmi les travaux du début de la décennie précédente jusqu'à nos jours, ceux issus du projet « Transfert et Apprentissage » (2011-2014) piloté par l'Université Paris Nanterre²⁰ sont incontournables. Nombreux sont les chercheurs des pays particulièrement concernés par ce projet franco-africain à y proposer des contributions traitant de diverses dimensions de l'éducation bilingue en lien avec le transfert (de L1 à L2, des apprentissages, de Langues à Langues). D'ailleurs, force est de constater que ce travail a ouvert la voie à une meilleure prise en compte du transfert dans les écoles bilingues français/langues africaines. De très riches écrits y ont été préparés comme les thèses de Nounta (2015), Lingani (2015) et Guiré (2015). Le projet a lui-même donné lieu à de nombreux écrits (Noyau, 2014a, 2014b). Ces recherches, d'après leurs auteurs, sont menées dans le but de rendre l'école bilingue plus performante dans toute la région ouest africaine de façon générale. Une analyse synthétique et individualisée des trois thèses de doctorat et quelques articles produits dans le cadre de ce projet est présentée dans les paragraphes qui suivent. Le contenu de ceux-ci se focalise sur la prise en compte de la L1 de l'apprenant en contexte d'enseignement bilingue d'où l'intérêt d'une analyse de ces travaux.

²⁰ Porteur du projet « Transferts d'apprentissage », Colette Noyau (France) ; responsables des équipes nationales du projet, Alou Keita (Burkina Faso), Christophe Parisse (France), Ndo Cissé (Mali), Maman Mallam Garba (Niger) ; Site du projet : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

La thèse de Guiré (2015) présente une description outillée de la pratique de l'alternance codique dans l'interaction orale en classe bilingue au Burkina Faso et de la problématique didactique liée à cette pratique dans une perspective d'amélioration. Optant pour une démarche de la linguistique de corpus, les outils linguistiques CLAN et Praat sont adaptés aux investigations en contexte bilingue sur la base des théories formelles et fonctionnelles de la linguistique. L'analyse prend en compte à la fois des cours de langue et d'autres matières dans toutes les classes des écoles visitées. Il s'agit précisément des classes de 1^{ère} à la 6^{ème} année. Dans ce contexte, il se trouve que l'usage des langues d'enseignement, dénommées L1 et L2, tend à suivre les orientations globales officielles du pourcentage d'utilisation qui est de 50-50 du français L2 et des langues locales L1 dans les écoles bilingues. Au Burkina, ces écoles bilingues ont la particularité de ne durer que cinq ans à la différence des autres classes du pays qui durent six ans, et des classes bilingues de ses voisins malien et nigérien où le cycle de l'éducation bilingue a la même durée que celui des classes classiques pour un cycle de six ans et caractérisées par l'utilisation exclusive du français.

Ayant été lui-même scolarisé dans le système éducatif bilingue burkinabé pendant sa première phase d'expérimentation en 1979, Guiré apporte un témoignage intéressant issu de son vécu scolaire. Cela contribue à la compréhension même du fonctionnement du système bilingue généralisable aux autres pays voisins dont le Mali :

L'école où nous étions inscrits (école A de Djibo) faisait partie des écoles touchées par l'expérimentation bilingue qui a duré cinq ans. Certaines matières nous étaient enseignées en français, tandis que d'autres l'étaient en fulfulde. De mémoire, l'histoire et la géographie nous étaient exclusivement enseignées en fulfulde (Guiré, 2015, p.44).

Le récit de l'auteur sous-entend la raison pour laquelle avait été envisagée cette volonté d'expérimentation de l'enseignement en langues locales. La modalité de répartition des enseignements entre langues témoignait apparemment à la fois chez les décideurs politiques de l'éducation de ce pays d'une volonté de reconstruction de l'identité culturelle et d'une amélioration de la qualité de l'éducation. Par ailleurs, au niveau macro-linguistique, il ressort de cette étude et de ses coproductions préparées dans le cadre du projet Transfert des Apprentissages que les pays concernés (Mali, Burkina, Niger) semblent disposer des mêmes principes dans la distribution des langues par matière ou inversement, des matières par langue donnée.

À la différence d'autres contextes scolaires où l'enseignement bilingue est réservé à celui de langues différentes, dans les dispositifs d'enseignement bilingue des trois pays cités, toutes les matières sont au moins théoriquement attribuées à une langue donnée en conformité vraisemblablement avec les objectifs globaux assignés à leurs systèmes éducatifs. Évoquons en guise d'exemple le cas du curriculum bilingue malien, et plus particulièrement celui des classes de 4^{ème} année de scolarisation qui nous concernent. Dans ces classes, les matières comme l'Histoire, Géographie, Éducation Civique et Morale sont dispensées en bamanankan, tandis que les Sciences d'observation, les Mathématiques etc. sont données en français

Cet ouvrage relève un autre élément qui peut également être considéré comme commun à ces trois pays de la sous-région ouest africaine. Il s'agit du mode d'interruption sans évaluation des expérimentations pédagogiques comme décrit dans l'extrait suivant reproduit comme tel :

Cette expérimentation fut interrompue quand nous étions en cinquième année de scolarisation, c'est-à-dire au cours moyen première année (CM1). Nous avons été informés par le directeur de l'école en compagnie de notre enseignant, que nous devons [*sic*] désormais tout apprendre en français, car nous n'allions plus avoir le fulfulde comme matière au certificat d'études primaires au cours moyen deuxième année (CM2). Nous n'avons donc bénéficié qu'une seule année [du] « tout en français ». Nous avons néanmoins obtenu le CEP en 1985 (Guiré, 2015, p.44).

Même si le dispositif décrit par Guiré (2015) a le mérite d'avoir pris en compte la langue de l'apprenant dans les enseignements des premières heures de sa scolarisation, l'analyse globale de cet auteur portant sur le dit dispositif n'est pas sans reproche. Le système national du pays ayant prévu un enseignement exclusivement en français, les travaux d'une telle envergure pouvaient à mon avis déboucher sur des conclusions facilitant une meilleure prise en compte du « bonus bilingue » chez tous les enfants y compris donc ceux des classes monolingues. Bien sûr des propositions en sont ressorties, mais elles sont demeurées focalisées presque uniquement sur les élèves des écoles bilingues dont l'effectif atteint à peine le quart des effectifs globaux scolaires dans les pays de cette sous-région.

À la différence de l'étude précédemment décrite, celle de Lingani (2015) est principalement axée sur les activités et les pratiques de classe en mathématiques avec une focalisation sur le phénomène interactif qui constitue un enjeu pour l'apprentissage en général et pour celui dans la classe bilingue en particulier. L'auteur motive le choix de cette problématique entre autres par le rôle important des mathématiques dans la formation de l'individu. L'accès aux bénéfices liés à la science du chiffre semble corrélé à une maîtrise de la

langue d'enseignement et du langage mathématique. Cela a aussi été prouvé par le PASEC (2014) s'intéressant à l'évaluation des acquis en termes d'acquisitions chez les apprenants des écoles primaires dans certains pays en Afrique de l'Ouest. Dans de telles situations, Lingani (2015) semble convaincu que la solution aux difficultés d'apprentissage scolaire passe par l'usage raisonné et préparé de la L1 dans les différents cours (Lingani, 2015).

A l'instar de bien d'autres études sur la problématique de l'enseignement en langue première, les principales conclusions de cette recherche réaffirment les bénéfices liés à l'utilisation de la L1 comme instrument de communication en classe, aussi bien pour enseignants que pour élèves :

L'usage de la langue maternelle de l'enfant suscite son attention, sa participation à l'oral et lui permet de transférer ses connaissances. Du côté de l'enseignant, le recours à la langue de l'enfant lui fait obligation de préparer doublement ses séquences, en accordant plus d'attention à ses démarches pédagogiques. (Lingani, 2015, p. 304)

Cet élément de conclusion fait déjà ressortir quatre paramètres observables, à savoir :

- ce qui se passe quand les mathématiques sont enseignées en L1 et L2,
- les types d'interactions observables dans la classe,
- les fonctions qu'assurent les prises de parole des élèves et des enseignants et enfin,
- les modalités dans lesquelles les connaissances mathématiques sont transférées d'une langue à une autre (Lingani, 2015, p. 304).

En outre, ces résultats concordent avec la finalité même visée par les écoles bilingues qui est essentiellement l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'enracinement de l'individu dans son milieu culturel, afin d'éviter que le système scolaire ne devienne « une usine de chômeurs, une poudrière sociale et une braderie culturelle » selon les termes de Ki-Zerbo (1993, Lingani, 2015, p.53).

Sur un plan interactionnel, l'usage de la L1 et celui de la L2 ne donnent pas à voir les mêmes engouements en classe. Par exemple, les moments de l'utilisation de la L1 ou pour dire autrement, les scènes de classe en L1, sont caractérisés par une certaine atmosphère amenant l'enseignant à gérer la prise de parole des apprenants. En revanche, pendant les scènes de classe en L2, il est obligé de solliciter l'un après l'autre les élèves qui restent silencieux à cause de la barrière linguistique. Ces passages se caractérisent chez les apprenants interrogés par des pauses, des hésitations. Le recours à leur L1 dioula les met donc à l'abri de deux difficultés qui sont « les écueils liés aux questions linguistiques de la L2 et la gestion du flux d'informations » (Lingani, 2015, p. 306).

Intitulée « Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali », la thèse de Nounta (2015), nourrie des théories du bilinguisme, de l'enseignement-apprentissage et de l'analyse du discours, met 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 considérées comme fondamentales. Il s'agit de la grammaire, de la lecture, du calcul et des sciences d'observations. Les notions cruciales mobilisées pour analyser ces situations sont entre autres celles de métalinguistique et d'épilinguistique, étroitement liées au phénomène de reformulation qui constitue l'objet principal de mon étude. Pour cette raison, il est important de les étudier afin de mieux comprendre leur relation avec les reformulations en contexte bi-plurilingue.

D'un point de vue linguistique, le terme de métalinguistique est un adjectif dérivé du substantif métalangue. Il qualifie les utilisations de la langue pour se référer à elle-même, ce qui constitue une des caractéristiques de l'enseignement bilingue, dans la mesure où une *langue a* (La) peut souvent servir à interpréter une *langue b* (Lb), ou inversement. Cependant, pour les psycholinguistes cognitivistes, les activités métalinguistiques constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation (Gombert, 1996). En ce qui concerne le terme substantif et adjectif épilinguistique, il a été introduit par le linguiste Culioli en 1968 dans le but de « désigner des activités proches du comportement métalinguistique mais qui sont réalisées sans contrôle conscient » sur une production linguistique du locuteur. Ces activités peuvent s'exercer de manière implicite sur les règles grammaticales, telles que l'accord en genre, le choix d'un article ou la référence anaphorique. Elles sont particulièrement observables lors de phénomènes d'auto-correction. (Nounta, 2015, p.65). Bref, la distinction essentielle entre les activités métalinguistiques et les activités épilinguistiques relève du caractère intentionnel et conscient pour les premières activités et du caractère intuitif et non contrôlé pour les secondes. Même si mon objectif ne vise pas essentiellement l'analyse du paradigme linguistique dans l'interaction scolaire, il est indispensable, à tout point de vue, de le prendre en compte dans mon étude du moment où la « dédensification conceptuelle » débouche le plus souvent sur une opacité lexicale (Gajo, 2007). Je reviendrai sur les activités métalinguistiques.

En ce qui concerne les principales conclusions de l'étude de Nounta (2015), elles permettent de noter que le comportement épilinguistique et les activités métalinguistiques concourent à l'appropriation la plus aisée de la L2 chez l'apprenant, cela se passant par le transfert de compétences acquises dans chacune des langues en présence. Il ressort par exemple de la comparaison des comportements épilinguistiques par discipline que les traces de ces

comportements chez les élèves se manifestent plus dans les séquences de lecture avec 137 occurrences contre 76 en sciences d'observation et 30 en calcul. Dans cette variation, l'on peut d'abord remarquer la prééminence de la lecture et des sciences d'observation, ce qui s'expliquerait par le fait que l'enseignant recourt beaucoup à des explications des mots dans ces disciplines. Si les mots courants sont fréquemment expliqués afin d'appréhender l'élargissement de leur sens au cours des séquences de lecture, les sciences d'observations sont caractérisées par des explications axées sur les mots techniques.

Par ailleurs, Nounta arrive à la conclusion que dans toutes les disciplines, les comportements épilinguistiques des élèves sont nettement plus nombreux que ceux des enseignants. En revanche, les disciplines dans lesquelles les occurrences de traces épilinguistiques des élèves sont les plus élevées seraient également celles dans lesquelles ces traces se manifestent le plus chez les maîtres. En d'autres termes, on note plus de traces de comportement épi-linguistique chez les élèves et les maîtres dans les mêmes disciplines.

Parallèlement à ces travaux de thèse, le projet Transfert des Apprentissages a donné lieu à plus d'une dizaine d'articles rassemblés dans un numéro spécial intitulé numéro 2014. Cette parution aborde quatre axes majeurs en lien avec les défis à relever par l'enseignement bilingue partant des langues subsahariennes. Ces axes concernent notamment

- la reformulation et le transfert dans les interactions en classe »,
- le transfert et l'apprentissage de la grammaire des langues,
- l'apprentissage des domaines scientifiques et leur transfert et,
- l'apprentissage de l'écrit et son transfert.

La démarche d'investigation de ce projet étant expliquée plus haut, il sera maintenant présenté ci-après quelques-unes des principales conclusions relevées dans la dizaine d'articles qui, selon les termes de Noyau (2014), « renvoient aux conditions favorables pour que transfert il y ait et que l'éducation bilingue développe tous ses avantages » (p.259). Je reproduis ces conclusions telles quelles dans l'article de Noyau intitulé *Postface : de la recherche de terrain au renforcement de la formation des enseignants des classes bilingues* (2014) qui fait lui-même partie de la dizaine d'articles du numéro spécial du projet.

Il en résulte les propositions suivantes :

- encourager les maîtres à diversifier leurs positions dans les interactions de classe, à pratiquer des questions ouvertes à traitement par la réflexion [*sic*], à ménager plus d'occasions pour l'action des élèves, et à leur laisser du temps de réflexion, pour permettre aux enfants d'être davantage à l'initiative dans la construction et la mobilisation des connaissances (Lingani, Noyau) ;
- favoriser les activités d'apprentissage recourant au jeu et à l'action (Nounta) ;
- [consacrer plus] de temps aux activités d'écriture (et pas seulement de copie) dans tous les domaines d'apprentissage, pour contribuer à la maîtrise de la lecture et renforcer la littératie, et permettre l'appropriation de l'écrit pour le sens, comme outil d'expression (Cissé, Nounta) ;
- relier les deux langues en présence dans les classes bilingues, en rendant féconde leur co-présence, en faveur d'une éducation au bilinguisme, tant il est vrai que le bilinguisme confère des possibilités accrues de parler du monde de façon différenciée pour penser de façon différenciée (Diallo, Guiré, Noyau) ;
- organiser un apprentissage réfléchi du vocabulaire, qui fasse jouer la construction des mots complexes, les familles de mots et les champs lexicaux, car les connaissances de type "académique" (cf. Nikiéma) demandent des vocables précis (Keita), notamment dans le domaine des verbes, indispensable à des connaissances centrées sur les processus, les dynamiques et les actions et non les seules nomenclatures (Noyau), et en contexte bilingue le souci de s'exprimer avec précision peut être travaillé d'abord dans la L1, au bénéfice de son déploiement fonctionnel ;
- favoriser les reformulations des contenus, au bénéfice de la construction de connaissances qui ne restent pas purement verbales, mais qui soient bâties sur des représentations multimodales (pluri sensorielles, d'action), car le développement du vocabulaire bénéficie de la capacité à reformuler les notions en L1, en L2 et entre L1 et L2, les élèves doivent donc être encouragés à formuler de diverses façons les notions et à pouvoir le faire entre les langues (Idrissa Maiga, Noyau, Younssa) ;
- former les maîtres sur la connaissance explicite de leur L1 et la terminologie en L1 pour en parler en classe, de façon à amener les élèves à la comparer avec le français en partant de la L1 et à favoriser des démarches comparatives fondées sur le déjà-là (Idrissa Maiga, Nikiéma, Nounta) d'après Noyau (2014, p.260).

Dans l'esprit du projet, tous ces points devraient pouvoir être concrétisés dans des manuels bilingues et des supports d'apprentissage complémentaires, et exercés de façon réflexive dans les formations initiale et continue des enseignants (Noyau, 2014, p.260). Cependant, à ma connaissance, aucun pays concerné par ce projet n'a encore diffusé officiellement des documents mettant en œuvre une seule des propositions de ces travaux, ce qui paraît d'ailleurs regrettable au regard des bénéfices qu'elles pourraient apporter aux écoles de la région.

3.2 La question de l'éducation bilingue : analyse ad hoc pour le cas du Mali

Pour une analyse préliminaire de l'« écosystème éducatif » du Mali, il peut être important de se reporter au tableau ci-dessous dont le modèle est emprunté à Babault (2015). Ce tableau caractérise le cas spécifique de l'éducation bilingue de ce pays au cours de l'enseignement primaire. Toutefois, les informations qui y sont fournies présentent plus de similitudes que de différences avec la plupart des pays d'Afrique de l'Ouest, et plus particulièrement avec le Burkina et le Niger qui semblent aussi avoir une tradition aussi longue et pérenne de l'éducation bilingue que le Mali.

Tableau 5 : Caractérisation du système éducatif bilingue au Mali

Indicateurs	Caractéristiques du modèle d'éducation bilingue concerné
Modèle d'éducation bilingue	En théorie, additif mais transitionnel dans la pratique
Échelle de mise en œuvre du modèle	Nationale mais en cours d'extension très lente dans tout l'enseignement public
Niveaux d'étude concernés par l'enseignement bilingue	En théorie, de la 1 ^{ère} à la 9 ^{ème} Année de scolarisation mais dans la pratique de 1 ^{ère} à la 6 ^{ème} avec des proportions très variées
Objectifs du modèle dans le discours des responsables éducatifs	Mise en valeur des LN, par la même occasion, favoriser un meilleur accès à l'éducation, une plus grande intégration de l'école et du milieu, développement d'un bilinguisme fonctionnel chez les élèves, amélioration de la qualité et du taux de promotion de l'enseignement fondamental
Degré de choix du modèle éducatif par les familles	Choix possible entre enseignement bilingue et enseignement exclusivement en français dans une même école publique et dans toutes les écoles privées
Langues d'enseignement utilisées	En théorie, 13 langues dont le bamanankan selon les aires linguistiques durant les 6 premières années de scolarisation avec une utilisation graduée du français à partir de la 2 ^{ème} Année, dans la pratique seules quelques langues sont réellement mobilisées
Type de répartition des langues d'enseignement à l'école	En théorie, c'est une répartition des matières par langue ce qui n'empêche dans la pratique le mélange de deux langues au sein d'une même matière voire d'un même cours

Répartition du temps d'utilisation des langues d'enseignement	En théorie, la proportion est de 100% et 75% de LN respectivement en 1 ^{ère} et en 2 ^{ème} Année de scolarisation, 50% en 3 ^{ème} et 4 ^{ème} , enfin 25% en 5 ^{ème} et 6 ^{ème} Année usage, en pratique, très variable
Les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à leur L1 ?	Oui, mais pas de prise en compte de la variation dialectale d'une L1 donnée
Les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à la L2 ? (Langue d'enseignement)	Oui
La L1 des apprenants est-elle celle de la majorité des élèves de leur école ?	Oui
Statut des langues d'enseignement dans la communauté	13 langues nationales formant chacune un binôme de langues d'enseignement avec le français langue officielle
Utilisation des langues d'enseignement par les apprenants en dehors de l'école	Utilisation exclusive des LN pour presque tous les apprenants
Quels profils pour les enseignants ?	Sortants des Instituts de formation d'enseignants, Contractuels de profils différents (dans les écoles communautaires)
Quelle formation reçoivent-ils pour tenir les classes bilingues	Une formation de vingt jours par niveau (trois niveaux) répartie en stages / ateliers / séminaires / rencontres / conférences
Contenu de la formation des maîtres	Modules de formation linguistique et méthodologique / pédagogique

Source : Modèle emprunté à Babault (2015, p.32)

Cette caractérisation de l'« écosystème éducatif » du Mali est aussi abordée dans des thèses doctorales (Diarra, 2020 ; Guindo, 2021 ; Konaré, 2022) ainsi que dans des articles de recherche (Guindo et Coulibaly, 2022 ; Mignot, 2022), qui semblent plus récents. Ces travaux ont également retenu, chacun selon une perspective relativement différente, certaines spécificités de l'éducation bilingue au Mali. Alors que certains de ces chercheurs ont accordé une attention particulière aux questions de politiques éducatives dans une approche socio-didactique (Guindo, 2021 ; Diarra, 2019 ; Guindo et Coulibaly, 2022 ; Mignot, 2022), d'autres ont clairement circonscrit leurs travaux dans une perspective presque exclusivement didactique (Konaré, 2022). Toutefois, je procède ici à une analyse plus approfondie de la thèse de Diarra (2020) en raison de l'importance particulière de celle-ci dans la compréhension de la problématique abordée dans la présente étude. Pour rappel, mon objectif est de comprendre les

spécificités des pratiques de reformulations chez les maîtres du curriculum bilingue français-bamanankan, ce qui implique incontestablement une analyse approfondie du curriculum lui-même en question mais surtout de l'ensemble des pratiques enseignantes.

Or, la thèse de Diarra (2020) comme entendue dans son intitulée *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : État des lieux de sa mise en œuvre* fait état de la genèse de l'éducation bilingue de façon générale et particulièrement celle de l'approche par compétence mise en œuvre dans le curriculum bilingue (CB). Après un examen des textes officiels qui régissent le CB, l'auteur les confronte avec les pratiques dans les classes à travers une recherche de terrain. Le résultat, bien que révélant l'absence de consignes formelles qui autorisent l'utilisation simultanée de la langue française et du bamanankan dans le même cours, permet de rendre compte d'une certaine détermination chez les enseignants dans l'application du CB.

En effet, les pédagogues en charge des classes bilingues semblent juger indispensable la mise en confrontation des deux langues pour mieux préparer les apprenants à aborder le français, langue seconde. Pour autant : « actuellement il n'existe pas d'enseignement véritablement bilingue au sens d'une didactisation consciente de pratiques bilingues » selon un constat de Diarra (2020, p.271). À la suite de ce constat, la question est de savoir si la seule volonté manifeste de quelques enseignants peut suffire à atteindre des objectifs consignés dans ce genre de programme. En me fondant sur ce que je connais du fonctionnement d'un système éducatif, la réponse à cette question ne peut être que négative. Il paraît même impensable d'envisager une quelconque réussite scolaire sans une prise en compte parallèle de différentes dimensions parmi lesquelles l'adhésion et l'implication de l'ensemble des acteurs concernés.

Ce qui précède prouve que la réussite dans un projet éducatif de façon générale est conditionnée à de nombreux facteurs sans qu'aucun ne suffise à lui seul. L'éducation bilingue tant louée pour ses atouts dans le développement cognitif de l'enfant ne semble donc efficace qu'à certaines conditions. En d'autres termes, la réussite en éducation bilingue n'est pas une fin en soi et encore moins un prêt-à-porter auquel il suffirait d'accéder pour en profiter. Diarra (2020) va plus loin d'ailleurs en affirmant que : « ce n'est pas tant l'enseignement bilingue » qui favorise l'acquisition rapide des compétences, mais plutôt le fait que l'enseignement soit fait dans une langue que les apprenants maîtrisent : le bamanankan ». L'auteur entend prendre en compte les différentes dimensions dans leur globalité ou en interrelation telles que la dimension langue, la dimension enseignante, la dimension décideurs politiques, etc. (Diarra, 2020)

Nous en venons au terme de ces analyses *ad hoc* de la question de l'éducation bilingue pour l'Afrique de l'Ouest en général et le Mali en particulier. Focalisons-nous à présent sur un cas spécifique de l'enseignement bilingue qui est celui des disciplines non linguistiques.

4 ENSEIGNEMENT BILINGUE DES DISCIPLINES AUTRES QUE LES LANGUES

4.1 Disciplines Autres que les Langues à la recherche d'une terminologie consensuelle

Il existe des voix discordantes autour de la terminologie de désignation des Disciplines Autres que les Langues, terminologie réservée à certaines matières scolaires comme Histoire, Géographie, Physique, Math, etc. Au rang des contestataires de cette désignation, se trouvent entre autres Gajo (2007, 2008), Duverger (2007), Grobet et Vuksanović (2017) ADEB (2011). En effet, Gajo (2007), rejoint par Duverger (2007), trouve regrettable la désignation DNL et propose d'y substituer la notion de la Discipline dites Non Linguistiques (DdNL) car, soutiennent-ils tous les deux, il n'existe pas à l'école de disciplines qui soient non linguistiques. L'ADEB (2011) ajoute d'ailleurs que même si l'appellation DNL a l'avantage d'une certaine commodité, elle semble « fort abusive » dans sa qualification de « non linguistique » (p.96).

La désignation Disciplines Autres que les Langues à laquelle peut correspondre l'abréviation DAL est plusieurs fois implicitement repérée chez cette Association (ADEB, 2011, p.96 et suivant). Sur la base du même argument, Grobet et Vuksanović (2017) préfèrent l'appellation Disciplines Non Spécifiquement Linguistiques (DNSL). Dans ce travail, je préfère employer les termes de Disciplines Autres que les Langues (DAL) pour des raisons de commodité, raisons avancées également par certains des protagonistes de cette tension de conflit terminologique. Il arrivera également par moment que j'utilise tout simplement des disciplines au sens des DAL (Disciplines Autres que les Langues).

4.2 Intérêt pour l'étude des DAL

En Afrique comme en Europe, si les pratiques réelles de classes sont largement étudiées dans les recherches portant sur l'enseignement monolingue, ce n'est pas autant le cas dans le cadre de l'enseignement bilingue, et particulièrement celui des DAL dans lequel ces pratiques sont « encore trop peu documentées » (Gajo et Berthoud, 2008, p.3). Pour autant, l'étude des DAL présente un intérêt particulier, dans la mesure où les compétences disciplinaires sont à la fois liées aux domaines de formation, plus spécifiquement à des disciplines ou des matières enseignées et à des considérations discursives. Ancrées dans cette double dimension

disciplinaire et discursive (Gajo, 2007), les DAL comme les Sciences d'observation et la Géographie présentent des atouts essentiels pour l'appropriation de la langue de scolarisation et pour la construction de connaissances sur le monde à l'école primaire malienne (Noyau, 2007). Ces atouts peuvent être présentés en quatre points :

- les sciences d'observations constituent le lieu où on parle sur des phénomènes d'observation, ce qui procure un ancrage étroit de la langue dans la référenciation et les phénomènes sensibles ;
- les observations s'expriment selon une double sémiotisation, à savoir, la formulation linguistique et la schématisation graphique (dessins, photos), favorable à la construction de représentations multimodales ;
- les sciences d'observations permettent un apprentissage du raisonnement, ce qui implique des comparaisons, généralisations, hypothèses et leur validation, à partir d'observables, sur les états du monde et les causalités entre phénomènes ;
- la géographie en général et la géographie physique en particulier partagent partiellement ces atouts.

En vue de profiter de ces atouts, ceux-ci doivent être pris pour un inventaire constituant des cheminements à même de favoriser la réussite des activités dans les DAL (Noyau, 2007). La grande préoccupation actuelle des chercheurs dans ce domaine reste apparemment la prise en compte de la dimension linguistique, ou du moins de l'intégration de celle-ci au sein du processus de construction des savoirs disciplinaires, en raison des difficultés linguistiques constatées chez les apprenants. En Europe par exemple, l'enseignement bilingue se caractérise essentiellement par cette recherche de la construction intégrée des savoirs linguistiques, L2 et L1, et savoirs disciplinaires, entre DAL comme Histoire et Géographie. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on retrouve l'idée même d'intégration au centre des principaux sigles européens définissant ce type d'enseignement tels que CLIL (Content and language integrated learning), CLIC (Content and language integrated classrooms), EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), AICL (Apprentissage intégré du contenu et de la langue), BILD (Bilingual integration of languages and disciplines) d'après les observations de Gajo (2008).

L'idée d'intégration est aussi soutenue chez d'autres chercheurs dans des concepts pragmatiquement voisins comme on peut le constater chez Babault et Markey (2016) qui parlent d'articulation, d'une part, de L1 et L2 et des DAL, et d'autre part, des différentes DAL elles-mêmes. Ce sont ces articulations à différents niveaux que Gajo (2008) qualifie de « multiples croisements » qui doivent s'élaborer au cours de l'interaction en classe. Ces allers-retours entre ces différents éléments constituent une caractéristique essentielle d'un véritable enseignement bilingue en général et des DAL en particulier. Il est cependant différemment appréhendé et pratiqué selon les chercheurs et les enseignants (Gajo, 2007).

4.3 Le discours pour l'analyse de l'enseignement bilingue des disciplines

4.3.1 Définitions

Polysémique, le discours est synonyme de la parole au sens saussurien, considéré comme un énoncé, une unité linguistique de dimension supérieure, ou simplement comme un message pris globalement. Il existe une multitude de définitions du terme discours, en raison peut-être de sa transversalité avec différents domaines du savoir. Le linguiste E. Benveniste (1975), qui a élaboré la théorie de l'énonciation à laquelle s'apparentent de nombreuses études en analyse de discours, définit cette notion dans ces termes : « est discours, tout texte comportant des éléments de mise en relation avec l'instance d'énonciation » (p.87). Une telle définition a l'avantage d'accentuer un élément important, le texte oral comme écrit, largement décrit par les analystes de discours. Cependant, la définition de Benveniste ne me semble pas satisfaisante dans la mesure où on n'y fait pas allusion aux participants de l'énonciation. Ces participants se partagent souvent de façon inégale les différents rôles permettant une production de discours surtout dans un contexte scolaire où l'enseignant a le privilège et la légitimité d'être le dépositaire du savoir. Chaque type de discours a ses spécificités, liées aux rôles et au fonctionnement qui lui sont propres ou qu'il peut partager avec d'autres dans une certaine mesure, sans pour autant se confondre avec ceux-ci.

En raison de la diversité de considérations liées au concept de discours, je l'inscris dans un cadre où la référence est faite à un discours particulier, celui élaboré ou exploité en classe, donc à un discours didactique ou didactisé. Ce discours donne lieu également à une sous-catégorisation particulièrement intéressante dans l'analyse d'une didactique multi-intégrée. De ce point de vue, il peut être défini comme un ensemble « de messages, textes et documents - écrits, oraux, iconiques, sonores ou autres - qui s'échangent dans un domaine particulier » (ADEB, 2011, p.29), celui de la didactique en occurrence. Il est également entendu dans cette

définition, au-delà de l'idée de l'échange qui implique les participants, qu'un discours peut être multiforme en raison de la diversité des supports qui le génèrent.

4.3.2 Typologies de discours

D'après Causa (2014), Causa et Pasquariello (2017), la classe bi-plurilingue peut donner lieu à la production de discours de plusieurs niveaux, grâce à la mise en relation des aspects disciplinaires et linguistiques d'un même objet de savoir, donc à l'exploitation raisonnée des disciplines et des langues en présence. Ces différents niveaux de discours semblent observables dans toutes les DAL à travers les documents conçus pour leur enseignement, mais davantage dans l'interaction en classe, même si dans ce cas les différents niveaux sont généralement implicites et imbriqués les uns dans les autres (Causa, 2014, p.10).

Des études portent sur la classification du discours. La typologie élaborée par Causa (2014) reprise dans plusieurs autres études dont celle de Causa et Pasquariello (2017) fait la distinction entre quatre types de discours. L'articulation ou la mise en relation explicite de ces différentes catégories de discours se révèle particulièrement importante pour l'enseignement des DAL dans un dispositif bilingue. L'auteure accorde une importance accrue à cette explicitation par l'enseignant du passage d'une catégorie de discours à une autre. Les quatre types de discours qui forment une sorte de réseau discursif sont notamment le Discours Ordinaire (DO), le Discours de Vulgarisation (DV), le Discours Didactique (DD) et le Discours Spécialisé (DS).

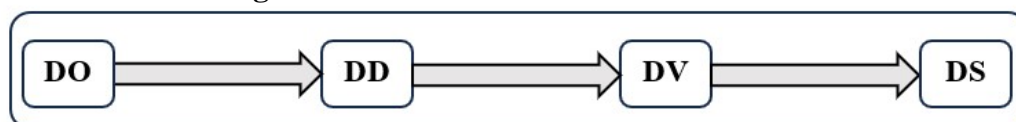
Voilà brièvement la définition de chacune de ces catégories.

- *Le discours « ordinaire » (DO)* : il relève du domaine du langage courant tenu dans les échanges quotidiens. Ce type de discours s'organise en fonction d'un ou des interlocuteur(s) particulier(s) avant toute importance accordée aux idées et aux arguments. Il peut être appris aussi bien dans des situations scolaires comme c'est le cas dans les cours de langue de façon générale que dans des situations informelles où plusieurs canaux sont souvent exploités comme le voyage, le travail, les jeux collectifs, les courses au magasin ou au marché, etc.
- *Le discours de vulgarisation (DV)* : il s'agit d'une sélection de contenus scientifiques à communiquer au grand public à des fins de sensibilisation ou de formation. A ce propos la référence peut par exemple être faite aux documents authentiques des médias exploités en classe, ou inversement, les supports d'une radiodiffusion qui s'intéresse par exemple à la diffusion d'un programme scolaire.

- *Le discours didactique (DD)* : il renvoie aux énoncés séquentiels destinés à transmettre les connaissances en classe. Ces énoncés peuvent être des explications, des reformulations, des corrections, des évaluations, etc. initiés par l'enseignant ou contenus dans tout autre support didactique. Ce type de discours se distingue du discours scientifique par son caractère de temporalité et de guidage dans l'appropriation d'une discipline donnée.
- *Le discours spécialisé (DS)* : ce discours est constitué de terminologies, de vocabulaires ou de concepts spécifiques à une discipline enseignée. Les manuels scolaires, adaptés au niveau linguistique et cognitif des apprenants, sont considérés comme représentatifs du discours spécialisé (Causa, 2014).

Bien que les auteurs insistent sur les modalités d'articulation de ces différents types de discours, il n'existe pas pour autant un modèle fixe ou figé d'articulation en raison d'une part, de la spontanéité des interactions didactiques, et d'autre part, de la « perméabilité entre discours spécialisés et discours ordinaires [voire entre toutes les différentes catégories du discours], se nourrissant les uns des autres, dans une circularité constitutive à la communication... » en classe (Moriand, 2014, p.3). Pour se faire néanmoins une idée sur une possibilité d'articulation de ces niveaux discursifs, on peut analyser une proposition empruntée à Causa (2014). Soit la figure suivante.

Figure 7: Circuit de transformation du discours



D'après cette proposition, le circuit de la co-construction des savoirs en classe de DAL peut partir d'un DO traduit en DD et/ou en DV pour arriver en DS de la discipline concernée, ce qui correspondrait à un continuum cadré, au départ, par les discours ordinaires et, à l'arrivée, par les discours spécialisés. L'inversion de l'ordre de ces éléments est aussi possible et même le changement de chacune des positions indiquées dans cet exemple.

Pour une mise en pratique de ces circuits, l'enseignant tiendra compte non seulement du genre discursif connu des élèves mais aussi de leur niveau en L2 et de leurs connaissances générales dans la discipline donnée (Causa, 2014, p.10). En effet, « qu'est-ce que le genre de discours et en quoi peut-il être efficace dans l'apprentissage de la langue maternelle en cohabitation avec une langue étrangère ? » s'interroge Mbow (2017). Les genres de discours sont définis comme « des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si

certaines conditions sociohistoriques sont réunies. » (Maingueneau, 1998, p.47). Selon Mbow (*Ibid.*), leur actualisation s'effectue lorsque les locuteurs s'en emparent et se livrent à des interactions verbales diverses (p.8).

Du fait que les DAL disposent d'un langage qui leur est propre, l'espace classe devra particulièrement valoriser les différents genres de discours afin que ceux portés par l'apprenant puissent être versés au débat didactique. C'est à ce prix que l'école facilitera par exemple le passage des discours ordinaires vers les discours scientifiques ou spécialisés, ou inversement, dans la discipline concernée. L'articulation de deux éléments paraît cruciale à ce niveau pour pouvoir arriver à une transmission effective des contenus disciplinaires : « documents/supports utilisés et les échanges produits *in vivo* en interaction » (Causa, 2014, p.11).

4.3.3 Fonctions des discours didactiques

L'actualisation des discours requiert plusieurs fonctions. Il existe des « fonctions discursives de base » qui peuvent être déployées pour expliciter le passage d'un niveau discursif à un autre. Le Conseil de l'Europe (Vollmer, 2010) a identifié quelques verbes constitutifs de ces fonctions comme *présenter, exposer, décrire, synthétiser, comparer, énumérer, classer, évaluer, commenter* (p.38). Même si ces fonctions ne sont pas spécifiques à l'enseignement d'une DAL en L1 ou L2 ou même à l'enseignement de façon générale, elles en deviennent particulièrement importantes dès lors qu'elles sont inscrites dans une approche d'alternance des langues (Causa, 2014, p.11). En outre, la production des différentes catégories de discours en mode bilingue et non unilingue constitue une particularité de ce type d'enseignement. Il peut recourir à plusieurs autres fonctions qui prendront des manifestations particulières comme le cas de la médiation, de la réactivation et de la stabilisation des connaissances, de l'enrichissement réciproque entre concepts en L2 et L1, de la facilitation des transferts linguistico-conceptuels, etc. (Causa, 2014, p.10).

4.4 Enseignement bilingue fondé sur une Didactique Multi Intégrée et son cortège de concepts

Les recherches actuelles sur l'enseignement bilingue des disciplines insistent également pour la plupart sur un grand nombre de critères qui font la spécificité de ce type d'enseignement. L'essentiel de ces critères concourt au développement d'une nouvelle approche d'enseignement appelée Didactique Multi Intégrée (Gajo, 2007) pour laquelle je propose l'abréviation DMI. Gajo considère l'enseignement bilingue comme le lieu d'une DMI dans la mesure où il prend en compte non seulement la L1 de l'élève et la L2, mais aussi les disciplines linguistiques et

celles dites non linguistiques. Selon lui, les atouts liés à DMI de l'enseignement bilingue sont qu'il intègre à la fois « le cognitif, le linguistico-communicatif et le sociopolitico-symbolique » (Gajo, 2009, p.2-3). Par ailleurs, le développement de toute approche ou vision scientifique s'adosse à un ensemble de concepts ou de termes auxquels on attribue des significations selon un objectif déterminé. L'approche d'une Didactique Multi-Intégrée pour l'enseignement des DAL n'échappe pas à cette tradition

4.4.1 Intégration, médiation et remédiation

Les concepts au premier rang dans la transmission de cette vision concernent les notions d'intégration, de médiation, et de (re)médiation qui se définissent ainsi :

« La notion d'*intégration* renvoie au travail qui articule les dimensions disciplinaire et linguistique de la construction des savoirs. La *médiation* est entendue comme la verbalisation de savoirs disciplinaires tandis que la *re(-)médiation* est comprise à la fois comme une réparation et une seconde médiation menant à une clarification linguistique » (Steffen et Borel, 2011, p.149).

Si ces considérations sont attribuables à l'enseignement des disciplines de façon générale, elles présentent cependant des spécificités dans le cadre de l'enseignement bilingue. A titre d'exemple, le traitement des questions de médiation dans l'enseignement bilingue peut le plus souvent se réaliser à la suite des problèmes de remédiation. Ces problèmes contribuent par ailleurs à rendre les questions de médiation plus visibles et pertinentes pour la construction des savoirs, ce qui n'est pas le cas en classe monolingue, où la médiation n'apparaît pas en tant que telle et ne donne donc pas lieu à un travail explicite de déconstruction (Gajo, 2008, p.7).

4.4.2 La notion de concepts

Sont également caractéristiques de l'enseignement bilingue des DAL la notion de concept, et ses dérivés comme « conceptualisation », « conceptualiser », ou en combinaison avec d'autres mots comme « réseau » dans « réseau conceptuel ». Une définition linguistique du « concept » le considère comme un ensemble de choses ayant des propriétés essentiellement identiques (Castolfi et al. 2008, p.23). Cette définition, selon la même source, peut être illustrée par un exemple courant en linguistique, celui des mots *table* ou *chaise*. En effet, cet exemple permet d'appréhender comment les mots procèdent à un découpage du monde réel sur un effet généralisant de la langue. À travers une activité de réflexion, il est possible de partir d'un concept restreint sémantiquement tel que *tabouret* à d'autres plus englobants comme celui de « mobilier » pour ainsi parler d'hyperonymes.

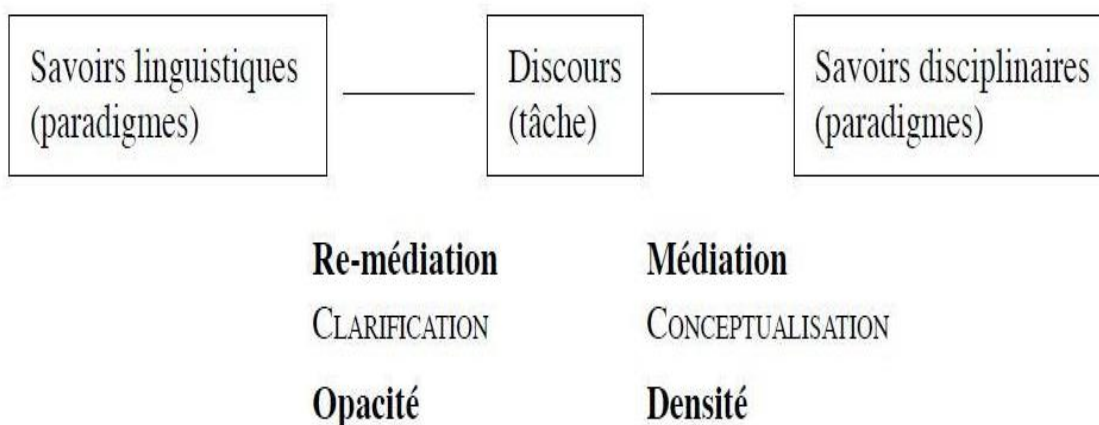
La perspective décrite ci-dessus conduit les auteurs à identifier trois dimensions du concept telles que la dénomination servant à l'étiquetage, une explication définitoire recourant à ses caractéristiques communes et enfin, une définition recourant aux exemplaires de sa classe (Castolfi et al. 2008, pages 23 et suivantes).

L'analyse des concepts suscite des interrogations chez les didacticiens en ce sens que le concept est considéré comme une « construction » qui a lieu sur différentes sphères, ce qui permet d'en distinguer plusieurs catégories telles que les concepts scientifiques, concepts scolaires et concepts quotidiens (Reuter et al., 2013). Les concepts scientifiques sont élaborés dans les disciplines de recherche, alors que les concepts scolaires sont construits et travaillés au sein de l'institution scolaire et les concepts quotidiens dans la vie de tous les jours (*Ibid*). En guise de résumé de ces développements, on peut dire que les concepts caractérisant la construction des savoirs en DAL entretiennent régulièrement une double relation, avec, d'un côté, les paradigmes disciplinaires, et de l'autre côté, les paradigmes linguistiques.

4.4.3 Clarification et conceptualisation

Au cœur de ces paradigmes disciplinaires et linguistiques, se réalisent les activités de clarification relevant d'un travail prioritaire sur la langue, travail suscité par l'opacité de celle-ci. L'explication d'un travail prioritaire sur la discipline, enclenché par la densité d'un concept, s'y réalise également, conduisant ainsi à des activités de conceptualisation au sein du paradigme disciplinaire (Gajo, 2008). Les processus de clarification (formulation) ou établissement du savoir linguistique en L1, de conceptualisation (reformulation) en L2 peuvent aussi s'interpréter respectivement en termes de médiation et de remédiations déployés clairement dans la mise en place de ces savoirs. La figure ci-dessous explicite mes propos.

Figure 8 : Concepts caractéristiques des DAL



Source : Gajo (2008, p.7)

L'opacité (lexicale) et la densité (conceptuelle) sont des phénomènes inhérents aux activités langagières. Ils se démultiplient dans le cadre d'un enseignement recourant à deux langues. En effet, si en reformulant ces phénomènes impliquent généralement l'étayage du discours des inter-actants, dans les activités de traduction, ils semblent liés à aux activités concernant la découverte de l'étymologie des mots, ce qui peut aider à la compréhension des savoirs chez les locuteurs moins compétents comme cela peut être le cas des apprenants par rapport à l'enseignant. Plus particulièrement, l'opacité lexicale peut se changer en facteur de stabilité, protégeant contre les aléas d'une mécompréhension. Dans ce sens, un lexique opaque se prête, au cours de l'interaction, à des sollicitations imprévisibles souvent provoquées lors de l'explication « d'une matière conceptuelle, dense et magmatique » (Hamida, 2008, p.145). L'avantage de cette sollicitation est la minimisation « des dérives incontrôlables de l'imagination » dans la mesure où l'opacité permet de déjouer au mieux la « prédictibilité » erronée de la signification lexicale (*Ibid.*).

Dans le cadre de l'enseignement, ces phénomènes, analysés par Gajo (2006, 2007), Gajo & al. (2008), sont particulièrement intéressants même s'ils ne sont pas sans causer une certaine complexité dans la compréhension des savoirs. D'ailleurs, cette complexité vue comme source de difficulté, est à l'origine d'une pratique du « dire autrement » dans la même langue ou d'une langue à l'autre, ce qui correspond au domaine de *traduction interlinguale ou traduction proprement dite* au sens que prennent ces termes chez Jakobson (1963).

L'analyse de ce type de relation entre les différentes catégories de traduction me semble particulièrement intéressante d'autant plus qu'elle permet de mettre à jour les relations entre reformulation et traduction.

4.4.4 Saturation des savoirs

Un dernier aspect pour terminer ce point sur les concepts caractéristiques de la DMI (Didactique Multi Intégrée) est la notion de *saturation des savoirs* (Gajo & Grobet 2008, 2011 ; Grobet ; 2012) dont l'introduction dans les analyses des discours didactiques semble plus récente que les autres concepts précédemment décrits. En effet, la saturation concourt à identifier à quel moment et dans quelle mesure une séquence d'apprentissage peut être considérée comme arrivée à son issue. Le processus de saturation semble généralement se manifester à travers les exigences du paradigme disciplinaire régulièrement touché par les effets du paradigme linguistique, ce qui donne lieu à un « processus de co-saturation des savoirs ». Dans une posture de négociation de discours, on parlera de l'atteinte d'un point de complétude,

et d'un point de saturation quand on estime suffisante la masse d'informations du point de vue des savoirs. Cette perspective exige de l'enseignant de savoir quand il livre à l'apprenant trop d'informations et quand il ne lui en fournit pas assez (2008, p.7)

4.5 Principes d'enseignement des DAL au sein d'une didactique multi-intégrée (DMI)

La Didactique Multi Intégrée est définie par Gajo (2007) comme une vision, une perception d'un enseignement bilingue aux multiples caractéristiques reliées entre elles. Ce type d'enseignement se présentant comme une alternative éducative de fond, réinterroge le territoire scolaire, les responsabilités linguistiques des acteurs pédagogiques et la réalité sociale (p.7). En plus d'une reconnaissance de la diversité inhérente à tout dispositif d'enseignement, la DMI s'intéresse à des stratégies de diversification, en mettant en évidence le « bonus bilingue » (Steffen et Borel, 2011) didactisé dans sa rencontre avec les disciplines.

Le « bonus bilingue » peut se situer principalement à deux niveaux :

- Premièrement, la co-présence de L1 et L2, exploitée sous forme d'une méso-alternance, permet à des degrés différents, un travail ciblé sur les éléments et procédures centraux à la conceptualisation disciplinaire ;
- Deuxièmement, le passage du monolinguisme au bilinguisme introduit la possibilité de reformuler, reprendre et retravailler les savoirs disciplinaires : a) en juxtaposant les deux langues et articulant deux moments didactiques, ainsi qu'en marquant le passage de l'un à l'autre ; b) en mettant en continuité et en complémentarité les ressources langagières (L1-L2), sous forme d'un parler bilingue (Steffen et Borel, 2011).

Par ailleurs, la didactique multi-intégrée, en plus de placer l'idée d'intégration au centre de ses intérêts, regarde les exigences du discours de manière à la fois spécifique et transversale. Elle fait face à la complexité, en génère parfois, mais veille à ne pas compliquer (Gajo, 2007).

Ces caractéristiques de la didactique multi-intégrée sont complétées par Duverger (2007, p.2) qui met un accent particulier sur l'articulation perpétuelle des langues présentes dans le discours didactique, ce qui favorise à la fois l'appropriation de celles-ci et des DAL :

Il s'agit, selon nous, dans un dispositif bilingue, de conduire en DNL des unités didactiques, des cours, des leçons où les deux langues co-existent en permanence, très explicitement, où le professeur et les élèves disposent en permanence de ces deux langues, de deux outils de travail, pour le plus grand bénéfice de la discipline, au – delà bien sûr du profit pour la langue 2 (et d'ailleurs aussi pour la langue 1) » (Duverger (2007, p.2).

Ce type d'enseignement occupe ainsi sa place conformément aux critères d'un dispositif éducatif qui prend en compte l'articulation plus affirmée entre langues et disciplines autres. Dans de tels dispositifs, les dimensions linguistiques de la construction, de la transmission et de l'appropriation des connaissances sont aussi pleinement reconnues et prises en considération (ADEB, 2011, p.99). Celle-ci identifie trois principes directeurs dont l'un stipule que « l'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées » (*Ibid.*) Ce principe soutient que l'enseignement bilingue facilite l'apprentissage des deux langues en présence à travers une utilisation raisonnée et suffisante de la L1 et L2. Il doit permettre le développement des compétences linguistiques et discursives pouvant se subdiviser en trois sous-éléments à savoir a) le développement langagier, b) le développement cognitif et c) le développement social (ADEB, 2011).

5 CARACTÉRISATION DE DEUX STRATÉGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE BILINGUE

Causa (2003) a étudié le rôle que joue la langue 1 employée par l'enseignant dans le déroulement de l'interaction pédagogique et dans la transmission des données en langue cible. Elle part du postulat que, quel que soit le contexte d'enseignement donné, les enseignants recourent à des conduites pédagogiques à leur portée. Parmi celles-ci, ils privilégient celles qui leur semblent les mieux appropriées selon les croyances qu'ils ont, entre autres, des compétences de leurs apprenants, du contexte et de la langue d'enseignement (Causa, 2003).

5.1 Stratégies communicatives d'enseignement bilingue fondé sur des pratiques monolingues

En m'appuyant sur cette perception, je présente trois aspects emblématiques des stratégies communicatives d'enseignement bilingue pour le contexte ouest africain :

- La gestion des langues,
- La pédagogie de questionnement et de dénomination statique,
- La monopolisation du discours didactique en lien avec certaines formes de reformulation,

Observons en détail ces trois aspects.

5.1.1 Gestion des langues au sein des pratiques langagières

En contexte d'enseignement plurilingue, les modalités de gestion des langues peuvent dépendre, entre autres facteurs, de la vision des participants en particulier l'enseignant sur l'enseignement bilingue. Par exemple, une vision monolingue de l'enseignement bilingue, tel que exposé précédemment, ne permet pas aux acteurs didactiques de tirer profit des bénéfices liés à l'usage des L1. En effet, la propagation de cette vision fait que la fréquence d'utilisation de la L1 peut considérablement varier d'un enseignant à un autre. À propos de l'utilisation de L1 en classe, Kadi-Ksouri (2019) affirme que « certains [enseignants] la rejettent, interdisent tout 'parasitage' ; d'autres la tolèrent mais évitent d'y avoir trop recours et d'autres encore encouragent les élèves à l'utiliser » (p.80-81). Or, dans les situations de communication scolaires plurilingues, des stratégies interactionnelles discursives comme l'alternance ou le mélange de langues peuvent fonctionner comme une balise de dysfonctionnement (Guiré, 2015).

L'apprenant peut ainsi abandonner momentanément les buts de communication en demandant de l'aide à l'enseignant ou en ayant recours à la L1 afin de résoudre un problème comme dans l'exemple suivant emprunté²¹ à Lahlah (cité dans Kadi-Ksouri (*Ibid.*)).

Exemple 1

ELV6 : aujourd'hui euh bonjour tout le monde + aujourd'hui il fait très beau le ciel est bleu les oiseaux volent dans le ciel la mer est +, هادئ (mot calme en arabe)

%com : utilisent le mot **calme** en arabe

ELV4 : calme

MTR : Oui très bien

ELV6 : la mer est calme et bleue + j'aime l'été (Lahlah, 2009, p.170).

Dans l'exemple, ELV6, en début du texte recourt au mot هادئ (= calme) de sa langue première arabe. Sur la ligne suivante, son camarade ELV4 lui fournit la traduction en français, une proposition qui sera approuvée par l'enseignant avant d'être reprise par ELV6 sur la dernière ligne.

²¹ Ces conventions de transcriptions ont été adaptées à celles de la présente étude

5.1.2 Pédagogie de la dénomination statique et du questionnement

Les options pédagogiques en vigueur dans nombre de systèmes éducatifs africains s'opposent en bien des points à la construction des connaissances, au profit d'une activité de dénomination statique en langue normée centrée sur les objets et non sur les processus auxquels ils donnent lieu (Noyau, 2007). Outre ce facteur, le questionnement ou la méthode interrogative domine les pratiques enseignantes, et dans la plupart des cas, les questions fermées semblent plus importantes que les questions ouvertes, ce qui offre une marge limitée de parole à l'interlocuteur apprenant (Altet et al., 2015, p. 74). Ces chercheurs, en se focalisant sur l'observation des pratiques enseignantes dans les classes bilingues primaires au Burkina, ont identifié des caractéristiques de gestion pédagogique dans l'enseignement de certaines disciplines dont le calcul et les sciences d'observations (éveil). Ils affirment qu'à l'exception des questions ouvertes et de l'évaluation, le calcul a partout le plus grand nombre d'observations dans les dimensions, entre autres, des questions fermées, de la facilitation-apprentissage, de la mise en activité. Ce sont les sciences d'observations qui regroupent le plus grand nombre d'observations pour les questions ouvertes (Ibid.).

Les auteurs détaillent le fonctionnement de la méthode pédagogique interrogative Question/ Réponse/Evaluation très fréquemment utilisée par les enseignants qu'ils ont observés. Cette méthode conduit les apprenants à des répétitions à partir d'un élément ou aspect déclencheur. Cela consiste le plus souvent en une observation concrète de l'objet à étudier pour motiver les apprenants. La phase de découverte se faisant à travers l'observation est suivie de la répétition des mots nouveaux ou de la répétition systématique de ceux-ci pour fixation des acquis, par tous les élèves, désignés par l'enseignant les uns après les autres, puis par répétitions entre élèves. Dans certains cas, les élèves sont amenés à des déplacements pour montrer les objets nommés correspondant aux mots appris attestant de leur compréhension du sens des mots nouveaux (Altet et al., 2015). La spécificité de ces questions et dénominations dans des contextes d'échanges bilingues est qu'elles impliquent généralement la traduction d'une langue à l'autre.

La forme de base de ces questions ou sollicitation de traduction est « comment vous dites X en langue Y » ou « en langue Y, nous disons X/ en LN vous dites Y » (Causa, 203). Il est clair que les réponses fournies ou attendues aboutissent à des opérations de dénomination interlingues soit de la part des élèves dans de rares cas, soit de la part de l'enseignant lui-même devenant à la fois auteur des questions et des réponses. Les préoccupations que soulève cette méthode interrogative tantôt nominative, tantôt à la cantonade, est de savoir si elle permet à

l'enseignant de connaître dans le groupe-classe qui a vraiment appris, compris, si tous ont appris ou pas. Aussi, l'évaluation finale avec une question et des répétitions permet-elle de le savoir (Lingani, 2015). De plus, Noyau (2007) fait remarquer que « l'étude des processus d'acquisition nous fournit des preuves qu'apprendre est tout autre chose que répliquer un modèle, que c'est construire, s'il y a matière à le faire, et exercer cette activité de construction » (Noyau, 2007, p.57).

5.1.3 Monopolisation du discours didactique et des activités de reformulation

Dans les conditions pédagogiques ci-dessus, il n'est pas étonnant de voir que le discours est en grande partie porté par l'enseignant seul, car c'est lui qui est à l'initiative de tout, y compris ce que l'apprenant devra dire ou imaginer. Or, le langage enseignant, étant dans ces situations calqué sur le modèle des manuels scolaires, est difficilement accessible pour les apprenants. C'est donc une recherche de langue adaptée à la compréhension des élèves qui conduit certains enseignants à reformuler leurs énoncés jusqu'à ce qu'ils arrivent au constat qu'un grand nombre de ceux-ci comprennent (Abaka, 2018, p. 40). Même dans les cas où l'enseignant laisse une place à la reformulation, il arrive qu'il s'attribue également le monopole de la reformulation : « Dans la plupart des situations, après avoir introduit l'objet d'apprentissage, l'enseignant se livre lui-même à la reformulation soit en réponse au mutisme des élèves ou de son propre chef. La plupart du temps, ces reformulations portent sur les questions ou réponses et non les explications » (Lingani, 2015).

La méthode décrite ci-dessus, outre le fait qu'elle soit pédagogiquement inefficace dans la construction des savoirs, démotive les apprenants dans l'exécution de certaines tâches, les « endort très souvent ou les amène à demander de façon incessante la permission pour sortir faire des besoins imaginaires » (Abaka, 2018, p. 39). Sur un plan didactique, l'enseignement des DAL est supposé développer un discours disciplinaire comme le noyau dur de la leçon, ce dont les élèves doivent se souvenir et qu'il leur faudra au besoin restituer, dans l'une ou l'autre langue lors des évaluations. Dans les disciplines d'éveil comme les sciences d'observation, les apprenants sont souvent amenés à découvrir leur environnement et à agir sur lui. La prise en compte de ce qu'ils savent déjà peut ainsi susciter en eux le désir de vouloir en apprendre davantage. Ce qui ne peut que concourir à leur réussite scolaire (voir Nounta, 2015).

Il est souhaitable dans ces conditions que les maîtres intègrent dans l'enseignement des DAL des activités pédagogiques prenant en compte leurs spécificités langagière, méthodologique et scientifiques. Or, en raison du manque de formation adéquate, les enseignants bi/multilingues comptent sur leur propre expérience d'apprenants pour enseigner à leurs élèves (Ouane, 2011, p. 184). Le même constat ressort dans une récente étude menée par Mignot et al. (2021) concernant l'enseignement bilingue dans trois pays qui sont le Mali, le Niger ou le Burkina Faso. Ces auteurs rapportent que :

L'étude conduite dans les trois pays a montré que la formation du personnel enseignant et du personnel d'encadrement chargés de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue est inadaptée, insuffisante, voire inexistante dans certaines régions concernées par les expérimentations. Ce manque concerne aussi bien la formation continue que la formation initiale des acteurs du bi-plurilinguisme scolaire (p.13).

Je reviendrai ultérieurement sur cette problématique de la formation des enseignants en accordant une place importante à l'analyse de leurs représentations sur le curriculum bilingue et leurs pratiques pédagogiques. En effet, comme dit l'adage bamanan, « kun te di kuntigi ko » (ce qui signifie que l'on ne peut raser la tête de quelqu'un en son absence).

5.2 Stratégies communicatives d'enseignement bilingue fondé sur des pratiques plurilingues

Les deux conceptions d'alternance codique sont liées à ce que l'on peut qualifier de « stratégies communicatives d'enseignement » (Causa, 2003) ou de « schéma facilitateur » selon Cicurel (1994). La notion de stratégie se définit comme « l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, ici la transmission des données en langue cible [...] » (Causa, 2003, p.68). Que ce soit dans un contexte d'enseignement monolingue ou bilingue, la mise en œuvre de ces stratégies communicatives nécessite une réactivité entre les participants à l'interaction.

5.2.1 Stratégies plurilingues explicites et stratégies plurilingues implicites

Dans le cadre des interactions plurilingues, le recours à d'autres langues n'est pas le résultat d'une compétence insuffisante, mais plutôt un choix délibéré visant à atteindre une précision conceptuelle ou à des fins stratégiques et communicatives (Berthoud, 2013). Cette auteure, analysant les stratégies plurilingues, en distingue deux catégories qui caractérisent ce qu'on appelle « espace illocutoire potentiellement bilingue » (Giacobbe, 1992, Lüdi, 1995, et 2022), une notion qu'il convient de développer.

Les deux catégories de stratégies plurilingues identifiées par Berthoud (2023) sont les suivantes :

- *stratégies plurilingues explicites* dans le cas des parlars plurilingues, caractérisés par des code-switching, ce qui est généralement adopté par l'enseignant au sein des interactions qui m'intéressent,
- *stratégies plurilingues implicites* dans le cas de recours à une seule et même langue par un locuteur plurilingue, que j'attribue à l'apprenant.

Cette proposition de distribution des stratégies par enseignant et apprenant correspond au contexte de mon étude, d'où l'intérêt d'en tenir compte même si l'un et l'autre interactant peut également adopter l'une ou l'autre catégorie de stratégies. Ajoutons également que les bénéfices de ces stratégies se mesurent en termes conceptuels, discursifs et stratégiques. Elles offrent au locuteur « plusieurs voies d'accès aux concepts et aident à les catégoriser » (Berthoud, 2013, p.35).

Revenons maintenant à la notion d'espace illocutoire potentiellement bilingue dont le développement peut contribuer à la compréhension des deux stratégies plurilingues présentées. En effet, cette notion a été proposée par J. Giacobbe (1992) dans le cadre d'entretiens entre un informateur hispanophone et des enquêteurs locuteurs natifs français dont un bilingue français-espagnol. Cette situation de communication, bien qu'ayant le français comme langue de base, a été observée comme potentiellement bilingue dans la mesure où l'informateur savait qu'en cas de « détresse » il pouvait recourir à sa langue 1, l'espagnol, pour se faire comprendre par au moins un des enquêteurs avec qui il partage une même langue (Causa, 2003) . La notion d'espace illocutoire potentiellement bilingue a été reprise et adaptée à l'enseignement-apprentissage par Lüdi (1995, et 2022) dans le cadre de l'analyse des « marques trans-codiques » des apprenants. Py et Lüdi (2003) définissent cette notion de la manière suivante : « on désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste , la trace de l'influence d'une autre langue » (p.143). Ces marques renvoient ainsi, dans un discours, à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques comme les calques, emprunts, interférences, alternances codiques.

Lüdi (1995) a créé « ce terme générique afin de disposer d'un concept englobant qui, de plus, ne propose aucune interprétation à priori et neutralise les connotations, souvent négatives, qui sont généralement rattachées à certaines de ces notions ». L'auteur postule que les marques trans-codiques sont des traces témoignant d'une part, de la maîtrise insuffisante

du code linguistique de la L2, et d'autre part, de la compétence d'un locuteur bilingue, comme cela a été expliqué précédemment. Les marques trans-codiques relèvent de phénomènes caractéristiques d'une situation de communication bi-plurilingue.

5.2.2 Vigilance linguistique accrue dans les cours de DAL

L'enseignement bi-plurilingue, pour produire tous les effets escomptés, exige de l'enseignant et des élèves, une grande vigilance linguistique même dans les cours de DAL. C'est à travers cette veille linguistique permanente que la disponibilité de plusieurs langues au sein du discours peut alors particulièrement aider l'enseignant d'une discipline autre que les langues à engager des stratégies profitables pour sa discipline, mais aussi pour chacune des langues, y compris la L1 (Gajo, 2007, p.9). Ajoutons également qu'en classe bilingue, le discours exposé et négocié dans l'interaction constitue la base de travail des acteurs de la classe. De ce fait, si un dispositif d'enseignement bilingue doit être distingué d'un enseignement exclusivement donné en L2, il ne doit pas non plus être simplement identifié comme une somme de deux enseignements monolingues (Duverger 2007). Finalement, en cours de DAL, la classe bilingue se distingue de la classe monolingue par une « mise en continuité entre les problèmes d'opacité et de densité » (Gajo et Berthoud, 2008, p.7). À la différence de la classe monolingue, l'enseignant y entretient davantage « la préoccupation constante de se faire comprendre » et part des problèmes linguistiques pour (re)travailler les questions disciplinaires.

Passons maintenant au point de vue de l'enseignement et apprentissage disciplinaire dans une situation extra européenne de plurilinguisme. Il s'agit notamment du contexte africain dans lequel l'enseignement implique le français comme principale langue de scolarisation et les langues africaines comme langues secondaires de scolarisation.

6 LA CLASSE BILINGUE DES DAL EN CONTEXTE OUEST AFRICAIN

L'enseignement des DAL en français langue seconde étrangère ou en langues nationales africaines a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche (ELAN, 2015 ; Guiré, 2015 ; Kanouté, 2000; Lingani, 2015; Nounta, 2015; Noyau, 2007). Tout en m'inspirant de ces travaux, je propose dans cette rubrique la description d'une sorte de prototype de la classe bilingue et de ses réalités étudiées dans la littérature.

6.1 L'enseignement des DAL en L1 ou L2 selon les disciplines et les paliers scolaires

Rappelons qu'en Europe, si la L1 est généralement la principale langue de scolarisation correspondant à la langue de communication quotidienne de la majorité des élèves, le contraire est observé dans le contexte ouest africain notamment au Mali. En effet, le français, langue seconde (L2) y correspondant à la principale langue de scolarisation, n'est la langue première d'aucun apprenant. Dans ce contexte, nonobstant une répartition des langues par discipline en fonction des paliers scolaires, l'enseignement bilingue, d'après Nounta (2015), se focalise sur l'appropriation de la langue seconde en s'appuyant sur ce qui est acquis en L1. En effet, celle-ci constitue une référence même si elle n'apparaît pas assez outillée, même si elle n'est complètement standardisée, ou même si les maîtres ne la maîtrisent pas bien. Le français, L2 joue ainsi ce rôle dans l'enseignement bilingue au Mali constituant à la fois langue seconde et langue officielle (p. 69-70), du moins jusqu'en juillet 2023, date à laquelle le français change de statut de langue officielle en celui de langue de travail (Journal Officiel de la République du Mali, 2023).

En termes de répartition des disciplines par langue, les sciences d'observation, les sciences technologiques et les mathématiques enseignées par exemple en L1 jusqu'en 3^{ème} Année de scolarisation, passent en français L2 à partir de la 4^{ème} Année, une langue pratiquée par les élèves presque exclusivement à l'école, voire uniquement dans les salles de classe. À l'inverse, les cours de géographie, d'histoire et d'éducation civique et morale, dispensés en L1 pendant tout le cycle primaire, basculent également dans un enseignement exclusif en français mais seulement à partir de la 7^{ème} Année de scolarisation. La transition d'une phase à l'autre et les pratiques dans l'une et l'autre phase ne se font pas sans difficultés. On peut dès lors s'interroger sur les aménagements et modalités pour l'enseignement et apprentissage dans les langues premières en contextes plurilingues africains (Kadi-Ksouri, 2019). Pour Kanouté (2000), « le problème est donc de savoir comment un maître de 4^{ème} ou de 5^{ème} année doit exploiter [par exemple] le vocabulaire mathématique que l'élève a acquis de la 1^{ère} à la 3^{ème} année dans la langue nationale et comment il doit faire le 'dosage des langues' » (p. 81).

Cette problématique générale se décline en des interrogations spécifiques : les connaissances et savoir-faire acquis en L1 vont-ils être disponibles lorsque l'enfant se lance dans une activité d'apprentissage des disciplines dispensées en français ? Le changement non planifié de langue d'enseignement ne constitue-t-il pas une source de difficultés pour l'acquisition de nouvelles connaissances par les élèves ? Il est donc question de savoir si les

acquis des élèves sont conservés et développés lorsqu'on passe du bamanankan au français (*Ibid*). En raison d'une absence de réponse à ces questionnements dans les programmes et instructions officielles, les pratiques de classe divergent au gré des enseignants, ce qui donne cette impression que chacun « bricole » à sa manière (Lingani, 2015, p. 120). Or, quel que soit le contexte, pour tirer un bénéfice optimal de l'enseignement bilingue, l'enseignant devrait avoir le souci « de chercher entre L1 et L2 des complémentarités, des précisions, des ouvertures, des entrées différentes susceptibles d'aider aux apprentissages » (Duverger, 2007).

6.2 Pratiques d'enseignement bilingue dans une vision monolingue

L'enseignement-apprentissage en « langue seconde ou étrangère (L2) est une situation particulière de bi-plurilinguisme, qui est géré de diverses façons selon les choix curriculaires : approche monolingue à L2 exclusive, ou approche faisant place plus ou moins systématique à la L1 à côté de la L2 » (Noyau & Nounta, 2018, p. 387). L'examen des différentes expérimentations de l'enseignement bilingue en cours ou qui ont été mis en œuvre en Afrique montrent qu'il ne suffit pas d'enseigner (dans) la langue africaine pour que les bénéficiaires de cet enseignement soient immédiats et effectifs. Il importe que cet enseignement soit conçu selon un modèle didactique adapté aux réalités sociolinguistiques du milieu. Or, la plupart des programmes et pratiques, qui y sont actuellement en vigueur, sont loin de satisfaire à cette exigence (CONFEMEN, 2022, p. 47). En termes de contenu, l'enseignement des DAL en langues africaines repose par exemple, dans bien de cas, sur des simples traductions des manuels conçus en français de manière inappropriée, car ceux-ci sont dépourvus de la culture de l'environnement immédiat de l'apprenant. Le domaine de l'enseignement des langues se trouve calqué davantage sur le modèle d'enseignement du français langue étrangère. Les différents manuels en LN pour ce domaine mettent par exemple en avant les aspects phonétiques, lexicaux ou morphologiques de base qui sont généralement déjà acquis chez les apprenants à leur arrivée à l'école. Pour cette raison, une grande partie des objectifs et contenus proposés pour l'enseignement des L1 est inutile. Tout cela soulève la question de comment « la L1 peut devenir la langue de référence, celle dans laquelle l'apprenant va construire [par exemple] des compétences métalinguistiques » (CONFEMEN, 2022, p. 47).

On s'aperçoit que ces programmes d'études, outre qu'ils ne sont pas toujours conçus selon les objectifs didactiques les plus pertinents, reposent sur une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Guiré, 2015). Une telle vision monolingue de l'enseignement bilingue se présente sous deux formes distinctes. La première consiste à prévoir, dans l'enseignement monolingue, quelques heures de cours pour enseigner une autre langue dans le programme. C'est donc une matière de plus qui est ajoutée au programme (*Ibid.*). Cela a toujours existé au Mali, notamment l'enseignement de certaines langues comme matières à l'école fondamentale 2^{ème} cycle (collège) et au secondaire (lycée ou école professionnelle). Il s'agit par exemple de l'anglais à partir de la classe de 7^{ème} année, du russe, de l'arabe, de l'allemand, du chinois ou de l'espagnol à partir de la classe de 10^{ème} année. La deuxième, qui concerne particulièrement les programmes d'enseignement primaire, consiste à la distribution des matières scolaires par les deux langues d'instruction soit généralement le français et une langue nationale à l'exception des medersas²² où l'enseignement est donné en français et en arabe. La différence fondamentale avec la première est qu'ici, chacune des langues, en plus qu'elle soit une langue d'enseignement, constitue elle-même une matière d'enseignement comme l'histoire, la géographie, les sciences d'observation. Cette forme d'enseignement présente deux facteurs de distorsion pouvant étouffer les bénéfices de la L1 : l'enseignement de celle-ci dans les méthodes de la L2 et la séparation des langues avec la prétention d'interdire l'utilisation de l'une dans l'autre.

Le chapitre portant sur l'éducation étant épuisé, nous allons à présent passer au prochain chapitre qui aborde les approches théoriques et applications didactiques de la reformulation.

²² L'enseignement dans les medersas ou écoles coraniques peut être qualifié de trilingue voire quadrilingue dans la mesure où, en plus du français et l'arabe, une ou deux langues premières s'invitent dans le discours en classe.

CHAPITRE 3 : APPROCHES THÉORIQUES ET APPLICATIONS

DIDACTIQUES DE LA REFORMULATION

1 GÉNÉRALITÉS, DÉFINITIONS, STRUCTURES ET NIVEAUX DE REFORMULATION

Avant d'exposer les différentes approches d'analyse en lien avec l'étude de la reformulation, je présente quelques éléments généraux de définition, structure et niveaux de reformulation.

1.1. Généralités

La reformulation est un phénomène langagier très fréquent dans le discours humain et particulièrement à l'oral, alors qu'elle n'est devenue un objet de description scientifique que depuis quatre à cinq décennies à peine (Martinot et Romero, 2009). Plusieurs étiquettes sont attribuées à ce phénomène selon les courants et les positionnements des chercheurs.

L'étude de la reformulation a d'abord attiré l'attention des linguistes (Charolles, 1987 ; De Gaulmyn, 1987 ; Gülich & Kotschi, 1987) s'intéressant au mode de production du discours oral dans un cadre conversationnel. Les travaux de ces derniers, bien qu'ils soient consacrés à l'analyse des interactions verbales, ont suscité un grand intérêt chez les chercheurs d'horizons et de domaines variés. C'est dans cette perspective que la reformulation connaît ses premières définitions que l'on a retrouvées en linguistique dite interactionnelle (De Gaulmyn, 1987 ; Gülich & Kotschi, 1987 ; Apotheloz, 2008 ; Apothéloz, 2014), de corpus (Eshkol-Taravella & Grabar, 2014, 2018), discursive et énonciative (M. L. Bot et al., 2008; Fuchs, 1982, 1994, 2022; Schuwer et al., 2008 ; Rabatel, 2010; Rossari et al., 2022), ainsi qu'en acquisition du langage (Martinot, 1994, 2013, 2015; Martinot & Romero, 2009). Certaines de ces perspectives seront exposées dans le présent travail.

Pop (2009a) explique que le concept s'est progressivement spécialisé en s'ouvrant à des acceptions diverses. Cette ouverture s'est faite vers les différents domaines du vaste champ de la recherche des sciences du langage, où la reformulation connaît aujourd'hui de nombreuses applications. En didactique par exemple, on mise sur son rôle de facilitateur dans les apprentissages souvent à travers l'étayage du discours du maître ou des « exercices de reformulation », alors qu'en analyse du discours, la reformulation des discours scientifiques ou techniques ainsi que la vulgarisation sont au premier plan des analyses. Quant à la linguistique pure ou générale, en sémantique comme en lexicologie, on parle d'analyse des paraphrases

tandis que la « réexpression » ou « restitution » du sens compris est au cœur du domaine de la traductologie (*Ibid.*, p.98).

En ce qui concerne l'étude de la reformulation dans le domaine didactique, ce n'est que tardivement que les chercheurs aussi bien en didactique des langues (Cicurel, 1985 ; David et al., 1997 ; Ishikawa, 2001 ; Volteau et Garcia-Debanc, 2008 ; Roquelaure, 2014 ; Garcia-Debanc, 2015) qu'en didactique des disciplines (Jaubert & Rebière, 2001 ; Noyau, 2010 ; Noyau & Onguéné Essono, 2014a ; Noyau & Nounta, 2018 ; Jaubert, 2022;) en ont fait des applications pédagogiques.

Comme je l'ai évoqué plus haut, la reformulation est un phénomène perceptible aussi bien dans la langue orale que dans la langue écrite (Norén, 1999). Mon corpus étant un corpus parlé dans sa totalité, la description et les analyses porteront essentiellement sur le code oral. Les applications particulières de la reformulation dans le code écrit ont fait l'objet d'analyse dans d'autres recherches, avec par exemple comme axe de réflexion l'exploitation de la reformulation dans le but d'obtenir des effets stylistiques en littérature. L'objet pourrait alors être « un texte littéraire où la reformulation serait employée consciemment par l'auteur » (*Ibid.*, p.18). Par ailleurs, les reformulations à l'écrit peuvent aussi viser la structuration du texte (Jeanneret, 1992). Cela témoigne clairement que ce type de reformulation n'a pas le même but que celui pratiqué à l'oral dans les interactions scolaires ou même dans une conversation ordinaire. La distinction entre ces deux types de reformulation semble bien décrite par Norén (1999) :

La reformulation orale se distingue de celle qu'on trouve à l'écrit dans la mesure où la première surgit spontanément dans une situation de communication. Par conséquent, elle n'est pas sujette au même processus cognitif ou, si l'on veut, ne relève pas du même niveau de conscience (p.18)

La différence paraît notoire entre ces deux cas de reformulation. La reformulation dans une langue écrite est un produit fixé ne contenant donc pas de nombreuses « copies rectifiables » en cours d'élaboration, comme c'est souvent le cas dans la langue parlée (Eshkol-Taravella & Grabar, 2014). Il convient toutefois de nuancer mes propos d'autant plus que tout dépend de la manière dont on considère la reformulation. Tant que l'écrit n'est pas figé, pour une publication scientifique par exemple, il reste possible de le reformuler. Dans certaines situations, on peut donc tout à fait envisager la reformulation à l'écrit comme un processus et non comme un produit.

Cet éclairage d'ordre général me conduit à présent à quelques définitions et conceptions ordinairement accordées au terme de reformulation.

1.2. Définitions

Il semble important de signaler que le terme de reformulation n'existe pas comme entrée dans les dictionnaires de sciences du langage, ou du moins ne s'y trouve que minimalement évoqué à l'exception de celui de Dubois et al. (2012). Ces auteurs définissent la reformulation comme une traduction intralinguale, par opposition à la traduction interlinguale, bien qu'on s'attende dans les deux cas à retrouver le même sens dans l'énoncé reformulé ou traduit, bien qu'exprimé avec des mots différents.

« On appelle *reformulation* le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. La reformulation, ou *rewording*, est dite aussi *traduction intralinguale*, par opposition à la *traduction interlinguale* ; c'est une procédure métalinguistique » (*Ibid.*, p.405).

Le terme de reformulation peut être considéré comme un néologisme créé à partir du substantif *formulation*, ou du verbe *reformuler*, lui-même étant un dérivé du verbe *formuler* (Pop, 2009). Ces tentatives de définition, bien que bénéficiant vraisemblablement d'un pouvoir de facilité dans la compréhension, sont loin de recouvrir l'ensemble des phénomènes auxquels peut correspondre la reformulation. Cependant, elles ont l'avantage de présenter une explication primaire, bien que paraissant simpliste. La reformulation a été étudiée comme notion synonyme de la « reprise », terme proposé par Vion et qui va « de la pure et simple répétition d'un segment textuel aux différents degrés de ses reformulations » (Vion, 2006, p.11), comme dans l'échange du type :

Exemple 2

A. – Ça m'a coûté cent balles

B. – Cent balles !!! (*Ibid.*)

Emprunté à Eshkol-Taravella et Grabar (2018, p.6)

Dans le même sens, les termes d'*énumération* ou de *répétition* sont envisagés comme des procédés syntaxiques dans lesquels les éléments répétés, reformulés ou énumérés ont une même place syntaxique dans l'énoncé sur l'axe paradigmatique (Eshkol-Taravella et Grabar, 2018, p.6). Le terme de *glose* s'inscrit à peu près dans le même registre.

Observons l'énoncé suivant :

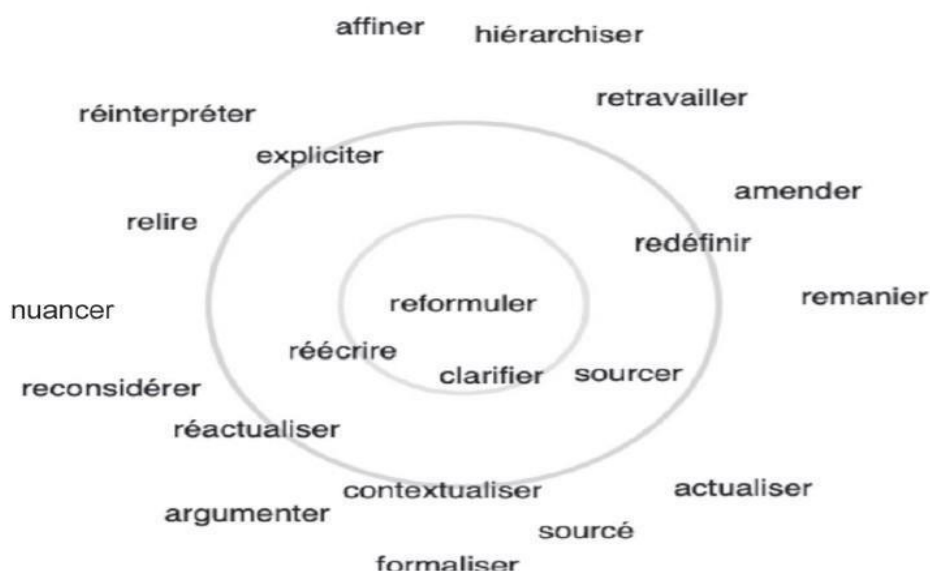
Exemple 3

Le sophomore, nom donné aux étudiants de seconde année, s'est fait coller.

Dans cet exemple emprunté à Authier-Revuz (1995), le terme de *glose* désigne, de manière simple, un commentaire sur un mot (p.6).

Étudiant le verbe « reformuler » dans un corpus de forums de discussion, Vassiliadou (2022) propose une nouvelle entrée pour circonscrire la notion de reformulation et apporter des arguments supplémentaires en faveur de la restriction de son champ sémantique (p.293). L'auteure a exploité différents réseaux informatiques qui contiennent des conversations archivées, médiatisées, par ordinateur et produits collectivement de manière interactive et dynamique » (p.296). Elle obtient une liste de termes « *collocates* portant sur le *dit* » reliés entre eux par des relations sémantiques différentes, associatives et d'équivalence. Il s'agit à la fois des synonymes du verbe *reformuler* ou du substantif *reformulation* et des mots qui figurent dans les mêmes environnements syntactico-sémantiques que les termes recherchés. Ces aspects apparaissent dans la figure ci-dessous.

Figure 9 : Collocates pour reformuler



Source : Vassiliadou (2022, p.297)

La figure offre une vue plus large du verbe reformuler dans son association fréquente avec d'autres mots au sein des discours recueillis lors de conversations libres sur les plateformes de communication technologique.

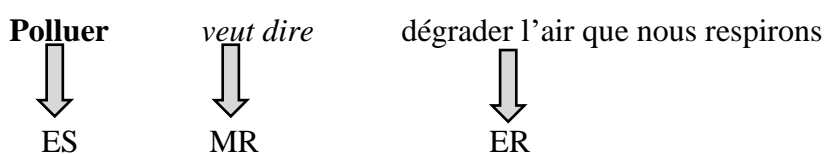
1.3. Structures de reformulation

J'entends par *structure* une unité ou un groupe d'unités linguistiques ou prosodiques qui composent une reformulation. Il s'agit notamment de :

- Couple Énoncé-Source (ES) et Énoncé-Reformulateur (ER),
- Relation sémantique entre Énoncé-Source et Énoncé-Reformulateur et enfin,
- Marqueur de reformulation (MR) d'après Gülich & Kotschi (1987, p.46).

Ces éléments constitutifs d'une structure de reformulation s'illustrent dans l'exemple suivant, extrait de mon corpus.

Extrait n° 1 : M01-SCO-POL-231020



Les flèches dans ce schéma indiquent clairement que « polluer » est ES, « veut dire » est MR et « dégrader l'air » est ER. Sur le plan linguistique, si la reformulation dans l'exemple ci-dessus porte sur une seule unité linguistique en l'occurrence le verbe *polluer*, il faut dire que la réalisation d'une reformulation ne dépend d'aucune unité linguistique donnée c'est-à-dire ni du mot, ni de la phrase, ni de n'importe quelle autre unité verbale. Elle peut porter sur tout élément linguistique voire non linguistique (Gülich & Kotschi, 1987, p. 46). En d'autres termes, la structure de reformulation présentée constitue « la plus simple et concerne un seul locuteur, tandis que les structures complexes impliquent, entre autres facteurs, la participation de plusieurs intervenants » (Doumbia, 2024). Selon cet auteur, lors des interactions didactiques, la présentation d'un concept comme « polluer » peut conduire à expliquer, citer, nommer des phénomènes connexes, ou à se concentrer sur la forme du mot. L'explication, pouvant également commencer par l'ER pour aller vers l'ES, en partant de la forme vers le contenu (*Ibid*), constitue le lieu des structures complexes de la reformulation.

1.4. Marqueurs de reformulations

Les types de reformulation peuvent être identifiés en fonction de différents marqueurs de reformulation qui ont fait l'objet de nombreuses descriptions (Fuchs, 1982 ; Bot & al., 2008 ; Gülich & Kotschi, 1983 ; Norén, 1999 ; Rossari & al., 2022). D'un côté, les marqueurs sont dits paraphrastiques, et de l'autre côté, non paraphrastiques. Les premiers permettent d'établir une relation d'invariants sémantiques, c'est-à-dire une relation qui pose deux énoncés, ES et

ER, comme équivalents, alors que les seconds relient les énoncés présentant des points de vue différents (Vassiliadou, 2004), ce qui fait qu'on parle de reformulations paraphrastiques et de reformulations non paraphrastiques (Fuchs, 1982). Au sein de ces deux groupes de reformulation, il existe donc une grande variété de types de marqueurs. Comme le font remarquer Gülich & Kotschi (1983), « à côté d'expressions comme *je m'explique, c'est-à-dire, précisément, enfin, donc, bon*, on observe des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (intonation, accentuation, vitesse de débit, puissance de son) » (p.306). Dans ce qui suit, je me focalise sur les expressions de nature segmentale qu'il convient d'appeler marqueurs linguistiques de reformulation en raison de leur pertinence et de leur fréquence significative dans le corpus que je vais analyser, même si on y relève également des reformulations à l'aide d'autres moyens comme le parallélisme syntaxique, l'intonation ou l'accentuation.

Ainsi, le marqueur *c'est-à-dire* semble le prototype des marqueurs linguistiques établissant une relation paraphrastique et le marqueur *non* est celui des marqueurs de correction. Toutefois, cette distinction ne s'applique qu'aux marqueurs significatifs par eux-mêmes, caractérisés par des traits sémantiques forts (*ibid.* p.46). C'est par exemple le cas de *c'est-à-dire* comportant le verbe métalinguistique *dire* qui, en combinaison avec l'élément anaphorique *c'est*, se réfère à l'acte de communication. Il en est ainsi pour les marqueurs *en d'autres termes, je m'explique*, ou *c'est ce qu'on appelle*. De la même manière, l'expression négative *non* sert à signaler une incorrection dans le but d'une annulation totale ou partielle de l'élément précédent (Gülich & Kotschi, 1987, p.46). Pour des exemples de marqueurs linguistiques de reformulation en bamanankan, on peut citer *o la sa* (= alors), *o kɔrɔ ye ko* (= cela veut dire), *k'a jira k'a fɔ ko* (= montrer que), *i n'a fɔ* (= comme), *an b'an fɔ min ma/ min be wele ko* (= ce qu'on appelle).

D'autres cas de correction sont tout de même identifiés à l'aide de marqueurs prosodiques faibles. Ainsi, les deux énoncés d'une correction peuvent se distinguer, d'une part, par « l'articulation des mots » et, d'autre part, par de nombreux facteurs prosodiques comme l'intonation, l'accentuation, la vitesse du débit, les pauses et l'intensité de la voix. Tous ces facteurs peuvent entrer en jeu pour indiquer une relation de reformulation, d'où la nécessité, dans la description d'une structure de reformulation, de prendre en compte autant la relation sémantique entre énoncé-source et énoncé-reformulateur que les différents types de marqueurs. En d'autres termes, « pour que deux segments de discours puissent être interprétés comme constituants d'une reformulation appartenant à un type défini, il est nécessaire de prendre en

considération, outre la forme du marqueur de reformulation, la relation qui lie ces deux segments » (*Ibid.*, p.38).

En s'appuyant sur un corpus de « consultation » téléphonique, Gülich & Kotschi (1983) ont établi un répertoire de marqueurs linguistiques de reformulations paraphrastiques en prenant en considération deux principaux critères de reconnaissances de ces marqueurs.

- L'existence d'une relation paraphrastique entre deux énoncés liés par une certaine équivalence sémantique ;
- Le fait que certains éléments linguistiques tels que c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes etc. sont capables d'établir une telle relation, même quand le degré de l'équivalence sémantique est relativement faible ;

L'application de ces deux critères a permis aux auteurs d'établir une liste de marqueurs linguistiques de reformulations paraphrastiques.

Les marqueurs sont organisés sur un double plan : interactionnel et linguistique. Sur le plan interactionnel, les marqueurs peuvent être intralocuteurs, c'est-à-dire employés au sein des énoncés de reformulation produits par un même locuteur, soit interlocuteurs qui concernent les marqueurs utilisés au sein des reformulations produites par différents locuteurs. Sur le plan linguistique, on distingue également deux catégories de marqueurs. La première regroupe les expressions complexes contenant le plus souvent des verbes ou des substantifs qui renvoient au processus communicatif, comme dire, expliquer, préciser, terme, exemple, etc. La deuxième catégorie concerne les morphèmes et locutions qui, selon le classement traditionnel, sont considérés comme adverbes, conjonctions, interjections etc. (Gülich & Kotschi, 1983). Le détail de ces aspects apparaît dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Répertoire des marqueurs linguistiques de reformulations paraphrastiques

Relation paraphrastique entre énoncés du même locuteur	Relation paraphrastique entre énoncés de locuteurs différents
Expressions complexes	Expressions complexes
Autrement dit, c'est-à-dire(que), c'est ça, c'est que, comme vous l'avez dit, en d'autres termes, je m'explique, je le répète, je veux dire(que), je vous donne ces précisions, je vous l'explique, par exemple, pour préciser exactement ma pensée, quand je dis X, vous voyez ce que je veux dire	Ça veut dire aussi, et je vous comprends parfaitement, je vais vous dire, nous sommes bien d'accord, vous me d i t e s que, tu veux dire
Morphèmes et locutions	Morphèmes et locutions
Bon, d'accord, disons, donc, en fait, enfin, oui alors, précisément, quoi, tu sais/vous savez, vraiment	Ah, ah ben, ah oui, alors, bon, d'accord, de toute façon, évidemment, hein, oui, voilà, vraiment

Source : Gülich & Kotschi (1983, p.320)

Même si les contextes d'étude sont différents, ce répertoire de marqueurs linguistiques de reformulations paraphrastiques contribue à la compréhension des reformulations identifiées dans mon corpus.

1.5. Niveaux de reformulations

La structure de l'interaction définit la fonction de la reformulation : « reformuler soi-même n'est pas faire la même chose que reformuler son interlocuteur » (Norén, 1999, p. 16). La prise en compte de cette dimension permet de situer le caractère interactif de la reformulation selon deux niveaux : l'auteur de l'énoncé reformulé, qui peut être ou pas un même locuteur, l'auteur de l'initiative de reformulation pouvant également être le même locuteur ou pas. Cette démarche amène à distinguer, d'une part, les auto-reformulations des héro-reformulations, et d'autre part, les reformulations auto-initiées des reformulations hétéro-initiées.

1.5.1. Auto-reformulations et hétéro-reformulations

Dans l'auto-reformulation, le locuteur se reformule lui-même, c'est-à-dire que les ES et les ER sont produits par le même locuteur, comme dans l'exemple de *polluer veut dire dégrader l'air que nous respirons*. En revanche, dans l'hétéro-reformulation, un premier locuteur est l'auteur de l'ES qui est ensuite reformulé par un deuxième locuteur exprimant l'ER, comme dans la dernière intervention du maître dans l'exemple 2 au sein de la sous-rubrique ci-dessous.

1.5.2. Reformulations auto et hétéro-initiées

Une reformulation est dite auto-initiée lorsque le locuteur produit lui-même l'ES à sa propre initiative, tandis que pour la reformulation hétéro-initiée, la reformulation est une réaction à ce qu'a dit l'interlocuteur. Dans le premier cas, le locuteur s'auto-sélectionne comme prochain locuteur, contrairement au deuxième cas où il sélectionne son interlocuteur. Ainsi, lorsque l'initiative de reformulation est prise par quelqu'un d'autre, la reformulation se réalise en trois (3) étapes comme dans le schéma ci-dessous :

- a) Locuteur A produit ES
- b) Locuteur B prend l'initiative de reformulation
- c) Locuteur A produit ER, introduit ou suivi par un marqueur de reformulation.

Soit l'extrait suivant, tiré de mon corpus :

Extrait n° 2 : M01-SCO-POL-231020

- *MTR : l'air pollué si on le respire on fait des jours et des jours des mois et des années ça nous amène quoi ?
- *ELV : moi !
- *MTR : oui toi
- *ELV : on tomber malade
- *MTR : on tombe +...
- *ELV : ++, malade !
- *MTR : ça peut nous amener des maladies beaucoup de maladies respiratoires

Pour rappel, le code MTR renvoie au maître et le code ELV renvoie à l'élève. Le schéma ci-dessus et son illustration permettent de voir la qualité spécifique et essentielle des procédés de la reformulation dans la communication orale où « plusieurs locuteurs peuvent contribuer à établir une relation de reformulation » (Gülich & Kotschi, 1987, p.49). Cela implique de préciser que la technique de déclenchement de la reformulation est différente du marqueur de reformulation. Les termes de « déclenchement » ou d'« initiative » sont réservés à une activité qui vise spécifiquement à produire ou à obtenir une reformulation et il me paraît utile de les comprendre comme tels.

Ces études de Gülich et Kotschi (1987), bien qu'elles soient aussi devenues d'importantes références pour la plupart des auteurs s'intéressant aux travaux de la reformulation, ont fait l'objet de nombreuses critiques chez d'autres auteurs souvent issus du même courant d'analyse. C'est le cas de De Gaulmyn (1987) qui remet particulièrement en cause les critères de reconnaissance de la sous-catégorie « rephrases » mis en avant par ses prédécesseurs.

Ces éclairages dans les pages ci-dessus m'amènent à passer à la présentation des approches d'analyse de la reformulation permettant d'aider à la compréhension de mon orientation d'ordre théorique.

2 APPROCHES THÉORIQUES DE LA REFORMULATION

L'approche est à entendre comme la vision ou la perspective dans laquelle la reformulation est analysée. Je présenterai particulièrement :

- L'approche d'analyse des reformulations comme la manifestation d'acte du langage,
- L'approche interactionniste et la gestion de la conversation,
- L'approche conversationnelle des interactions verbales,
- L'approche critique et classificatoire des reformulations,
- L'approche linguistique dite discursive et énonciative,
- L'approche de la reformulation dans les courants de la traduction.

Chacune de ces approches est ainsi développée dans les sous-parties qui suivent. Les noms des auteurs sont explicitement mentionnés au sein des intitulés de certaines sous-parties, dans le dessein de signifier clairement que l'exposé se concentrera principalement sur ces auteurs spécifiques. Ce choix présente l'avantage de mettre en avant des recherches représentatives des approches exposées, tout en évitant de s'attarder longuement sur les aspects conflictuels liés à la terminologie souvent évoqués par certains auteurs.

2.1 Étude de la reformulation comme manifestation d'acte du langage

L'on peut faire appel à Austin et al. (1991) à travers notamment le modèle théorique des actes du langage, élaboré dans l'ouvrage *Quand dire c'est faire*. Les auteurs y distinguent trois types d'actes du langage à savoir les actes locutoires ou locutionnaires, les actes perlocutoires et les actes illocutoires.

- *L'acte illocutoire* est celui que l'on accomplit en disant « simultanément » quelque chose comme *fermez les cahiers* dans lequel on peut supposer qu'un enseignant le disant réalise ainsi l'acte de donner l'ordre, ou encore dans un acte de questionnement comme *avez-vous effectué vos exercices ?* Ainsi, les actes illocutoires relèvent des actes comme *l'ordre, la question, l'insulte, la permission, la promesse, la menace, l'adresse, etc.*
- Quant à *l'acte perlocutoire*, il correspond à l'effet produit sur l'interlocuteur par le fait de dire une chose. En guise d'exemple, on peut citer entre autres, « convaincre, persuader, empêcher, et même surprendre ou induire en erreur » (Austin et al., 1991, p. 119). L'effet de ces actes peut être une réaction positive ou négative à une question posée, et peut aller dans certains contextes jusqu'à la contestation du droit de l'interlocuteur à poser des questions.

- L'*acte locutoire* se réfère à l'action de dire quelque chose, de produire un discours. Cela implique essentiellement la création d'une phrase ayant un sens et une référence, deux éléments qui forment la signification au sens traditionnel du terme. En d'autres termes, ce qui est locutoire est lié aux enchaînements sonores qui portent une signification dans une langue donnée. L'énoncé *Il rédige son mémoire de thèse* satisfait aux exigences de production d'un énoncé en français, et est donc porteur de sens.

En résumé, un acte illocutoire est un acte effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte locutoire de dire quelque chose. L'acte perlocutoire, lui, revient à avoir un effet sur quelqu'un par le fait de dire quelque chose (Austin et al., 1991, p. 113).

Focalisons-nous maintenant sur la différence entre les actes locutoires et illocutoires, deux catégories d'actes de langage dont la relation importe beaucoup dans mon analyse. En effet, leur différence semble résider dans le fait que les actes illocutoires nécessitent généralement l'existence d'au moins un deuxième acte de la même catégorie, alors que Maingueneau (2021) explique que l'acte locutoire ou locutionnaire est en principe indépendant de la situation de discours, mais n'est qu'un objet abstrait qu'il est nécessaire d'articuler sur une énonciation (p.130). Le moins qu'on puisse retenir est que les actes verbaux locutoires n'ont pas besoin d'un second acte pour être réalisables.

Ce qui précède peut être complété par la distinction des actes du langage opérée par Gülich & Kotschi (1987) s'inscrivant dans le sillage de Motsch et Viehweger (1981) dans leur description des actes de composition textuelle. Dans ce modèle classificatoire des actes du langage, cinq catégories sont retenues à savoir les :

- a. Actes illocutoires comme *demander, promettre, louer,*
- b. Actes perlocutoires tels qu'*amuser, réjouir, irriter*
- c. Actes verbaux du type « superstructure du texte » comme *raconter, argumenter, décrire*
- d. Actes verbaux déterminés par la nature dialogale du type *répondre, répliquer*
- e. Actes verbaux des formes particulières de composition textuelle du genre *justifier, expliquer, compléter, répéter.*

Au sein de ce modèle classificatoire des actes du langage, la catégorie (e) s'avère plus propice à englober la sous-catégorie des actes de reformulation.

2.2 Approche interactionniste chez Kerbrat (2001)

L'approche interactionniste de Kerbrat-Orecchioni & Mitterand (2001) pose le problème de l'étendue de l'acte de langage à deux niveaux. L'acte de langage couvre, d'une part, les phénomènes comme le bornage, le commentaire ou la complétion, la correction ou l'auto-correction ; et d'autre part, les interrupteurs, continueurs ou accélérateurs, phatiques ou régulateurs, soufflages, et vérificateurs ou réparateurs. La réalisation de la plupart de ces actes conversationnels ne coïncide pas avec l'unité-phrase, celle-ci étant généralement de dimension inférieure. À l'inverse de cette dimension inférieure, certains chercheurs ont introduit la notion de « macro-acte » pour rendre compte d'unités pragmatiques de dimension supérieure à la phrase. Celles-ci sont produites par l'intégration progressive de « micro-acte », certains types d'acte comme le fait de « raconter une histoire », ayant plutôt vocation à se réaliser au niveau macro, tandis que d'autres peuvent connaître les deux formes de réalisation.

Selon Kerbrat-Orecchioni & Mitterand (*Ibid*), toute forme de discours dialogué se présente comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation. Les actes de langage se combinent pour former des interventions. Celles-ci se combinent pour former des échanges. Ces derniers se combinent pour former des séquences et en dernière instance, des conversations. La notion de l'échange se définit comme « la plus petite unité dialogale » (p.63).

Les auteurs identifient dans la notion de l'échange trois caractéristiques essentielles :

- Tout échange comporte au minimum deux interventions dites « initiative » pour la première, et « réactive » pour la deuxième.
- Lorsque l'intervention initiative est formulée sous forme d'une demande interrogative, la réponse donnée peut souvent avoir vocation de clore l'échange. Elle peut aussi être suivie d'une troisième intervention dite évaluative, formulée généralement sous forme d'une reprise en écho ou à l'aide d'un morphème servant de marque « d'accusé de réception ».
- Les interventions réactives ou évaluatives ne permettent généralement pas d'achever un échange : « en général, l'intervention initiative ouvre une sorte de négociation entre les interlocuteurs » faite d'une succession de prise de parole, « et qui peut s'étendre sur un nombre plus ou moins grand d'interventions _ on parle en effet dans de tels cas d'*échange étendu*, ou de *macro-échange* (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.62-63).

Kerbrat-Orecchioni & Mitterand (2001) s'intéressent également à la notion de composition textuelle qui renvoie à l'agencement des parties d'un texte ou d'un discours, parties choisies et organisées suivant un plan prévu. Considéré comme l'élément autour duquel gravitent de nombreuses notions, le texte est envisagé et élaboré au sein des séquences d'interactions verbales. Ces auteurs identifient plusieurs catégories d'actes de langage correspondant à des phénomènes impliqués dans la construction du texte (conversationnel). Selon Kerbrat-Orecchioni & Mitterand (2001), ces actes de langage se regroupent en deux catégories : la catégorie d'actes de composition textuelle et la catégorie d'actes de gestion de la conversation. Si les premiers couvrent particulièrement les phénomènes comme la préface ou le bornage, le commentaire ou la complétion, la correction ou l'auto-correction, les seconds renvoient aux interrupteurs, continueurs ou accélérateurs, phatiques ou régulateurs, soufflages, et vérificateurs ou réparateurs.

2.3 Approche conversationnelle chez Gülich et Kotschi (1987)

Situer un point de départ pour un domaine de recherche semble être constamment un sujet de controverse, parce qu'il est presque toujours possible de remonter dans l'histoire et de trouver un auteur qui l'avait abordé d'une manière ou d'une autre. Cependant, en ce qui concerne les études de la reformulation, nombreux sont les chercheurs qui s'accordent à dire que ce sont les travaux de Gülich & Kotschi (1987) qui ont ouvert la voie aux analyses dans ce domaine. Dans l'ouvrage collectif intitulé *L'analyse des interactions verbales La dame de Caluire : une consultation (Ibid)*, ces auteurs s'appuient sur un corpus de conversation pour repérer et analyser les occurrences de reformulation. Les séquences analysées concernent les conversations entre un conseiller juridique et sa cliente locataire qui rejette la décision d'augmentation de son loyer par son bailleur. Les auteurs y développent un modèle linguistique de reformulation marquant la présence nécessaire d'un *marqueur verbal ou prosodique* entre ES et ER. Toutefois, ils reconnaissent dans leur analyse que toutes les reformulations n'obéissent pas forcément au principe de *marqueurs verbaux* comme indice de reconnaissance d'une reformulation. C'est pourquoi ils donnent par la suite des cas de reformulation s'inscrivant dans l'ensemble de la correction sur laquelle je reviendrai plus longuement.

2.3.1 Identification de la paraphrase comme point de départ dans l'étude de la reformulation

Sur la base des observations ci-dessus, Gülich & Kotschi (1987) estiment que si « un locuteur effectue l'acte de *paraphraser*, il peut, ce faisant, assurer la *compréhension* de son intention par l'interlocuteur », la paraphrase étant considérée de ce point de vue comme un prototype de l'ensemble des actes de composition textuelle (p.28). D'après cette conception, « paraphraser » consiste en une énonciation à trois composantes de la forme xRy , où x et y sont les deux principales composantes liées sémantiquement par R , expression de la relation sémantique (*Ibid.*, p. 30). Ces auteurs prétendent ainsi prendre la paraphrase pour une relation de ressemblance au niveau du système de la langue qui se base sur des invariants sémantiques préexistants. Or, selon Fuchs (1982), dans les pratiques langagières il est toujours possible d'établir une relation paraphrastique entre des énoncés qui n'en possèdent pas au niveau du système de la langue.

Par ailleurs, les caractéristiques de la paraphrase amènent les auteurs à la rapprocher d'autres types d'actes de composition textuelle couramment appelés *rephrasage* et *correction*. Les actes de *rephrasage* sont définis comme la reproduction relativement identique de la structure lexico-syntaxique d'un énoncé. Quant à la *correction*, on y trouve généralement, entièrement ou partiellement « annulée », la propriété de l'énoncé-source par l'effet de la reformulation. En d'autres termes, l'acte de correction consiste à modifier un énoncé considéré comme « fautif » par un autre énoncé dit correctif (Gülich & Kotschi, 1987, p.42).

2.3.2 Catégories de reformulation chez Gülich & Kotschi

Au sein de ces trois principales catégories -les paraphrases, les rephrasages et les corrections, les auteurs identifient dans la catégorie des paraphrases uniquement des sous-catégories de reformulation telles que l'expansion, la réduction et la variation. Ces sous-catégories, comme d'ailleurs pour l'ensemble des catégories de reformulation, se distinguent non seulement par les types de relation qui relient les éléments constitutifs d'une reformulation, mais aussi et surtout par les indices linguistiques déterminant certaines d'entre elles. Sur la base de différentes relations entre ces sous-catégories, les auteurs approfondissent leur réflexion en procédant à des distinctions au sein de ces catégories de deuxième niveau. C'est ainsi que se trouvent à un troisième niveau de catégorisation l'« explication définitoire et l'« exemplification » dans la sous-catégorie *expansion*.

La « dénomination » et le « résumé » sont arrangés dans la sous-catégorie *réduction* ; alors que la catégorie variation n'est pas concernée par cette classification dans l'étude des auteurs. Ces aspects de classification sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Les sous-catégories de la paraphrase

Expansion	Réduction	Variation
Explication définitoire	Dénomination	
Exemplification	Résumé	

Source : Gülich et Kotschi (1987, p.40)

Bien que les différentes sous-catégories regroupées dans le tableau ci-dessus donnent lieu, à leur tour, à une autre catégorisation dite de 3^{ème} niveau de classification, je reporte la présentation de celle-ci au chapitre 5 consacré aux formes de la reformulation. Ce dernier est dédié à l'exposé de l'ensemble des classifications et catégories retenues dans le cadre de la présente étude. Certaines catégories du 3^{ème} niveau de classification sont empruntées aux mêmes auteurs.

2.3.3 Interprétation des théories de la formulation du texte selon Gülich et Kotschi (1987)

En vue d'expliquer les modalités d'intercompréhension adoptées par les participants à l'interaction, Gülich et Kotschi (1987) distinguent les activités de la formulation du texte et celles de la composition du texte.

L'approche de la formulation du texte s'explique essentiellement selon deux principes. Premièrement, « formuler un énoncé est, en effet, une activité intentionnelle et celui qui la réalise est responsable de ses résultats » (Gülich et Kotschi, 1987). Dans ce principe, bien que le locuteur soit considéré comme responsable de ses actes langagiers, la question est de savoir si c'est toujours le cas pour lui. Gülich et Kotschi (1986) considèrent que l'énoncé-source d'une reformulation peut être interprété comme un élément de perturbation pour les interlocuteurs, c'est-à-dire comme une expression qui présente un problème ou même une *faute*. Pour autant, le caractère perturbateur potentiel de l'élément à reformuler ne dépend pas toujours de sa complexité mais résulte aussi souvent d'un problème de formulation dont les origines sont diverses et que je ne vais pas détailler ici.

Deuxièmement, l'effort fourni par le locuteur afin de produire un énoncé à l'attention de son interlocuteur a pour « traces » des marqueurs verbaux, des déictiques, etc. laissés dans son discours (Papin, 2022). D'après ce principe, le fait de composer ou de formuler un texte est un travail effectué par le locuteur et ses résultats sont présentés au récepteur. Ce dernier dispose du choix d'intervenir de lui-même pour juger la conformité de la déclaration en fonction des attentes communicatives lui paraissant prioritaires. Si éventuellement l'énoncé produit ne convient pas à ses vœux ou bien s'il ne le comprend pas, « il demandera au locuteur de compléter, de préciser, d'expliquer ou même de corriger ». Le locuteur, de son côté, peut aussi être amené de lui-même à remanier à sa propre initiative, une de ses propres formulations en signalant le cas échéant le caractère provisoire de ces énonciations (Gülich & Kotschi, 1987, p.17).

Les deux principes observés me permettent de conclure qu'ils se trouvent appliqués sans nul doute dans la conversation dont il est question, la *Dame de Caluire*. Comme je l'ai dit plus haut, au cours de cette conversation, le conseiller aide la cliente à rédiger une lettre adressée au propriétaire du logement en reformulant techniquement les constats faits par la locataire. Au cours de la rédaction de ce document, l'acte de reformulation est fréquemment suivi d'un travail d'écriture comme une sorte de validation des propos précédemment énoncés.

Cette interaction permet de situer les reformulations du conseiller juridique à deux niveaux, notamment entre *le langage ordinaire*, tenu par sa cliente et *le langage juridique*, qui relève d'un domaine de spécialité auquel devront correspondre les formules de la lettre à rédiger. D'une part, le conseiller reformule les termes ordinaires en s'adressant au destinataire de la lettre, donc en reformulant les paroles de l'autre, la cliente. D'autre part, il s'adresse directement à la cliente elle-même pour lui expliquer les termes juridiques auxquels il recourt pour la rédaction de la lettre. Le corpus étudié fournit une grande variété d'occurrences de reformulation.

La vision qui permet d'interpréter les procédés de composition textuelle repose sur le fait que « formuler demande aussi un effort du locuteur parce que celui-ci doit tenir compte des données de la communication : formuler c'est formuler pour un interlocuteur » (Papin, 2022). L'effort fourni par le locuteur vise alors à surmonter ou à prévenir des difficultés ou des obstacles rencontrés au cours de l'interaction. Et cela amène à noter que ces moments de difficulté chez le locuteur constituent une phase particulière donnant lieu à l'élaboration de texte en présence d'au moins un interlocuteur (*Ibid.*).

L'activité de composition textuelle se manifeste chez le locuteur en tant qu'activité verbale au centre de laquelle sont déployés des actes verbaux de composition textuelle tels que « *paraphraser, thématiser, compléter, commenter, expliquer, préciser* », qu'il faut dissocier des autres actes verbaux dits illocutoires. À ce niveau d'analyse il paraît important de rappeler la distinction faite entre les actes illocutoires et les autres actes du langage. Les actes illocutoires sont ceux qu'on accomplit en les produisant langagièrement comme l'ordre, la promesse, la question, etc., alors que les autres actes font allusion, soit à l'effet produit sur l'interlocuteur (acte perlocutoire), soit à l'action même de produire quelque chose (acte locutoire).

2.4 Approche critique et classificatoire des reformulations chez De Gaulmyn (1987)

De Gaulmyn (1987), se basant sur les catégories de reformulation repérées par Gülich et Kotschi (1987), se propose d'affiner cette classification en y apportant quelques critiques. En effet, elle en effectue une étude qualitative en observant de près l'impact des traces métalangagières dans l'interaction. Elle-même explique que, malgré les désaccords avec ses prédécesseurs, elle s'inscrit dans le prolongement de leurs études. La convergence des points de vue auxquels elle fait allusion me paraît cependant constituer au contraire des points de divergences aussi bien théoriques que méthodologiques. C'est la raison pour laquelle je préfère présenter son approche critique en deux points de discussion, suivis d'un point de proposition.

2.4.1 Discussion méthodologique dans l'identification des reformulations

De Gaulmyn (1987) et ses prédécesseurs utilisent un même corpus d'enregistrements audio de *La Dame de Caluire* pour leur approche méthodologique. L'auteure, à la différence de Gülich & Kotschi (1987), a mis l'accent sur la localisation et le décompte des faits dans une séquence de conversation comme moyen pertinent pour repérer les reformulations (De Gaulmyn, 1987, p. 84). Les faits sont répertoriés en fonction des moments de la consultation, tels que l'introduction, l'exposition des problèmes et les propositions de solutions. Des méthodes similaires ont été appliquées dans l'analyse des consultations médicales, où les différentes phases, telles que la présentation et/ou l'explication du problème, l'interrogatoire, la prescription, l'explication du traitement, et l'auscultation. Ces différentes phases ont été étudiées du point de vue de leur organisation séquentielle et des transitions entre elles (Traverso, 2017, p. 149). De Gaulmyn démontre ainsi que chaque fait identifié au sein de l'interaction peut être associé à des thèmes spécifiques pouvant servir de base à la reformulation. De Gaulmyn localise ces faits dans une séquence de conversation verbale en se concentrant sur les tours de parole qui initient les thèmes de discussion. Ensuite, elle les

dénombrer et les met en relation les uns avec les autres pour obtenir une précision accrue sur les activités de reformulation.

Par ailleurs, cette approche semble également applicable à l'analyse des interactions scolaires. Plus précisément, il peut s'agir d'identifier les sous-séquences de cours qui sont, entre autres, le rappel de la leçon précédente, l'introduction du nouveau thème, l'explication ou le développement du cours, la synthèse et / ou l'évaluation. À la différence de l'approche déployée dans les analyses conversationnelles, il est possible de trouver dans des séquences d'interactions scolaires soumises à l'observation à peu près un même nombre de sous-séquences dans plusieurs séquences soumises à l'observation. Cette régularité numérique des sous-séquences dans le corpus d'interactions scolaires tient apparemment au fait que la communication scolaire est réglementée par l'institution scolaire. Le principe est généralement de se conformer, ne serait-ce que minimalement, à une matrice de fiches pédagogiques, alors qu'un corpus de conversation ordinaire ne suivra pas un tel schéma.

2.4.2 Discussion d'ordre théorique dans l'identification des reformulations

D'un point de vue théorique, De Gaulmyn et ses prédécesseurs semblent partager la même base théorique que les ethno-méthodologues qui étudient la reformulation en tant qu'ensemble d'activités de composition textuelle. Cependant, malgré leurs perspectives similaires, il est important de noter les différences dans l'interprétation des caractéristiques de certaines catégories de reformulation définies par Göllich et Kotschi (1987). Bien qu'appartenant au même courant d'analyse, une contradiction surgit sur deux points, que De Gaulmyn (1987) utilise pour remettre en question les travaux de ses prédécesseurs. Ces points portent sur l'identification de la logique sous-jacente à la reformulation et sur la question de l'assurance systématique de l'intercompréhension par la reformulation.

2.4.2.1 *Identification de la reformulation selon quelle logique ?*

Ce premier point de démarcation concerne essentiellement l'identification de deux logiques de manifestation des activités de *textualisation* ou des actes de la composition du texte. Cette dernière terminologie a été empruntée à D. Frank par Göllich & Kotschi (1987). Les deux logiques correspondent, d'une part, chez le locuteur, à la « manifestation du degré de conformité par rapport à ce qui a été dit ». D'autre part, elles correspondent au « déploiement du contenu thématique » de la part d'un locuteur.

Selon l'approche soutenue par De Gaulmyn (1987), la reformulation serait la résultante des faits qui relèvent de la « manifestation du degré de conformité par rapport à ce qui a été dit ». Ces faits sont eux-mêmes susceptibles de se produire dans un schéma de production du discours dénommé *cohérence dialogale* qui s'oppose à la *cohérence monologale*. La *cohérence dialogale* implique la production de séquence thématique de conversation dans laquelle un interlocuteur exprime une conformité à propos de ce que dit le locuteur. Cette perspective sous-entend la présence d'au moins deux personnes pour qu'on parle de communication. Au cours des interactions en classe, il peut s'agir d'une réplique du maître aux paroles d'un élève ou inversement, voire d'un élève A à un élève B. Quant à la *cohérence monologale*, elle fait référence à la production d'énoncés où un locuteur peut décider lui-même de la continuité, de la rupture ou même du détournement d'un thème introduit, que ce soit par lui-même ou par son interlocuteur (Gülich et Kotschi, 1987, p.23).

L'observation de ces deux types de production du discours révèle que les activités de reformulation, telles que les ratifications ou validation du message de l'interlocuteur, les réceptions suivies de validations et les hétéro-corrrections, expriment le degré de conformité par rapport à un énoncé antérieur. En revanche, les paraphrases et les auto-répétitions sont liées au « déploiement du contenu thématique » (De Gaulmyn, 1987).

D'après ce qui a été mentionné précédemment, il apparaît que la reformulation offre au locuteur la possibilité de « construire un discours monologique [*sic*] dans la forme dialogale » (*Ibid*, p.94). Ce processus crée un rapport de force où un locuteur dominant s'approprie le discours, souvent aux dépens de son interlocuteur, qui devient simplement un auditeur. Cette notion de rapport de force est essentielle dans l'analyse de toute interaction verbale, car elle peut avoir un impact sur la communication en général et les activités de reformulation en particulier. Dans le corpus des conversations de *La Dame de Caluire*, cette dynamique entraîne des malentendus²³ lorsque l'interlocutrice, la cliente dans ce cas, exige elle aussi d'être entendue.

²³ Selon Kerbrat-Orecchioni & Mitterand (2001), « un malentendu est (qu'il soit volontaire ou involontaire, de bonne ou de mauvaise foi, réel ou stimulé à des fins ludiques) un décalage entre le sens encodé par le locuteur (sens intentionnel, que l'émetteur veut transmettre à son destinataire) et le sens décodé par le récepteur ». L'auteure identifie trois types de décalages pouvant expliquer un malentendu : la sous-interprétation, la surinterprétation et l'interprétation erronée (p.62-63).

Dans les interactions de classes observées, on constate que l'enseignant, en raison de son statut social, est considéré comme le seul régulateur de la parole. Cela peut le conduire à garder le monopole du discours dans un contexte de communication où les élèves parlent peu ou pas du tout en raison des barrières linguistiques, même si la parole leur est souvent donnée.

2.4.2.2 *Reformulation : assure-t-elle toujours une intercompréhension ?*

La seconde différence entre De Gaulmyn et ses prédécesseurs réside dans la « hiérarchie des objectifs » de communication que les interlocuteurs cherchent à atteindre grâce aux opérations de composition textuelle. L'idée de cette hiérarchie des objectifs, empruntée à Motsch et Pasch, conduit Gülich & Kotschi (1987) à considérer la paraphrase comme un moyen permettant de faciliter l'intercompréhension de manière générale, et plus particulièrement la compréhension des « intentions du locuteur par l'interlocuteur ». Pour atteindre ces objectifs, le principe de l'intercompréhension exige que l'objectif poursuivi par le locuteur soit d'abord compris par l'interlocuteur. Cette intercompréhension, en plus de permettre la reconnaissance de l'intention du locuteur, peut amener l'interlocuteur à l'accepter.

Pour De Gaulmyn, une séquence d'interaction verbale ne peut pas comporter à la fois des traces d'incompréhension et une forte présence de reformulation, comme c'est le cas dans le corpus de La Dame de Caluire. Elle considère que cela entraîne une incohérence dans les analyses de ses prédécesseurs, qui signalent pourtant une abondance de reformulations dans leur corpus, mais aussi de nombreuses incompréhensions entre les interlocuteurs. Selon De Gaulmyn, cette situation ambiguë peut être expliquée par deux hypothèses. Premièrement, les reformulations citées par Gülich & Kotschi (1987) peuvent ne pas être de vraies reformulations, mais plutôt des apparences de reformulation, surtout si elles se produisent sans coopération ou négociation avec l'interlocuteur. Deuxièmement, les régulations du discours par un locuteur peuvent être confondues avec des tentatives de reformulation, produites par l'action unilatérale d'un locuteur. Quand l'échange est par exemple caractérisé par la présence d'énoncés métacommunicationnels, ceux-ci peuvent particulièrement se confondre avec les reformulations proprement dites ou « décisives ».

En somme, ces observations tentent de mettre au jour l'idée selon laquelle la reformulation sert de moyen d'intercompréhension. Elles relèvent d'un regard critique sur les situations de communication dans lesquelles un seul locuteur est capable de s'attribuer le monopole de la parole, minimisant en conséquence la légitimité de ses interlocuteurs à qui, de surcroît, le message est adressé.

2.4.3 Propositions de catégories de reformulation chez De Gaulmyn (1987)

En ce qui concerne le nombre de catégories de reformulation, l'auteure est généralement d'accord avec ses prédécesseurs concernant les catégories de *paraphrase et de correction*, ainsi que la plupart de leurs sous-catégories. Cependant, elle remet complètement en question celle du *rephrasage*, qu'elle estime surchargée par le nombre d'éléments qui lui sont attribués dans les travaux antérieurs.

À la place de la seule catégorie de rephrasage, De Gaulmyn (1987) propose :

- Les répétitions (les confirmations, les demandes de confirmation, les ratifications, les quasi-répétitions, les répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle).
- Les reprises à distance (rappel d'un thème déjà évoqué et qui conserve certains mots).
- Les répétitions d'une amorce d'énoncé inachevé.
- Les répétitions auto-dictées qui accompagnent l'acte d'écriture.

Seront donc considérés comme paraphrases les cas de substitution synonymique, d'explication et d'illustration tandis que la plupart des chercheurs ajoutent à cette liste les cas de dénomination et de variation. Pour ce qui est de la correction, elle semble échapper aux contradictions dans ce débat. Cela amène à croire qu'elle fait minimalement l'objet d'une certaine unanimité pour les chercheurs aussi bien par sa forme que son contenu. Toutefois, dans le cadre des interactions scolaires, la reformulation par correction recouvre des phénomènes qu'il faudra organiser en sous-catégories pouvant s'intituler : correction partielle, correction totale et correction apparente ou aléatoire. J'y reviendrai en détail dans le chapitre 5 qui présente les différentes catégories de reformulation.

2.5 Approche linguistique dite discursive et énonciative

La linguistique discursive et énonciative, développée dans divers travaux (Fuchs, 1982 ; ML Bot et al., 2008 ; Rabatel, 2010 ; De Chany & Vgier, 2010 ; Claudel, 2017), permet de présenter les objectifs et les structures des reformulations, ainsi que d'étudier les stratégies des sujets reformulants. De Chany & Vgier (2010) ont une conception globale des analyses énonciatives de la reformulation.

De Chany & Vgier définissent le terme de *réénonciation* comme toute opération énonciative impliquant au moins deux expressions mises en rapport : l'expression source et l'expression reformulante. La *réénonciation* définie ainsi implique un retour sur un segment antérieur en vue de le reproduire textuellement ou partiellement. Dans certains cas, De Chany & Vgier (2010)

préfèrent utiliser le terme de *réédition* lorsque l'élément source appartient à un préconstruit discursif, c'est-à-dire une classe grammaticale ou lexicale pertinente du système de la langue elle-même et non du sujet parlant. Dans le domaine de la linguistique discursive et énonciative, l'analyse des reformulations se concentre souvent sur le rôle crucial des stratégies d'adaptation et de négociation du discours dans les séquences discursives. Ainsi, la reformulation contribue à atteindre deux objectifs principaux.

2.5.1 La reformulation consiste à adapter son discours

La première directive concerne l'adaptation du discours à l'interlocuteur. Selon Richard (2008), la reformulation intervient lorsque la première formulation ne répond pas aux objectifs de communication visés par l'interaction. L'étude de Richard (2008) se concentre sur les cas où un même lexème est réitéré dans une structure particulière. Elle définit la reformulation comme une séquence comprenant deux énonciations successives, la seconde venant commenter, confirmant ou justifiant la première en reprenant effectivement un élément de cette énonciation. Ainsi, toute reformulation nécessite une première formulation suivie d'un temps d'arrêt pour réajustement après l'émission de l'élément (*Ibid.*, p.147).

Partant de ces observations, on peut admettre que toute première formulation est susceptible d'être révisée dans une deuxième formulation, qui serait considérée comme un correctif visant à clarifier une donnée jugée insuffisamment rendue dans la première. Cette approche d'analyse met en évidence le fait qu'une reformulation résulte d'une évaluation de la part du locuteur et exprime la volonté d'adapter le message à l'interlocuteur :

« C'est la recherche de la meilleure adéquation possible qui pousse le locuteur à réaffirmer X tout en le réinvestissant d'un adverbe de recentrage. Ce faisant, le locuteur (re)qualifie non seulement X, mais l'énonciation de X. On est plus vraiment dans une confirmation de l'énoncé précédent mais une reformulation totale » (Schuwer & al., 2008, p. 153).

Cette forme de reformulation correspond davantage à l'ensemble correctif de reformulation, où l'énoncé-source est souvent partiellement ou totalement corrigé.

2.5.2 La reformulation consiste à négocier le sens

La deuxième directive, liée à la première, concerne la négociation de sens pour une transmission plus efficace du message. Pennec (2017) soutient cette perspective en étudiant les fonctions des reformulations dans une optique d'économie du langage, tant au niveau général du langage que du discours. Ses réflexions se concentrent sur trois dimensions fondamentales :

la définition de la reformulation, les procédés employés pour reformuler et les objectifs sous-jacents aux reformulations (p. 84).

Pour traiter de ces aspects, l'auteure décrit les « stratégies discursives » visant à parvenir au sens pour une meilleure transmission du message. La négociation du discours implique une double adaptation au registre et à l'interlocuteur. Elle se réalise à travers deux procédés possibles : soit une reformulation par expansion, c'est-à-dire une mise en mots différents, soit une reformulation exemplaire par le biais d'une illustration. Ces procédés de reformulation ont également été analysés dans d'autres travaux (Cicurel, 1985 ; Garcia-Debanc, 2015 ; Roquelaure & Garcia-Debanc, 2015). En somme, la reformulation traduit concrètement les propositions du co-énonciateur et peut être utilisée pour résoudre des problèmes de communication lorsque le processus d'interprétation est engagé.

2.6 La reformulation dans le courant de la traductologie

Les termes de traduction et de reformulation sont souvent interprétés dans une relation d'hyponymie (Pop, 2009 ; Bottineau, 2002) ou d'hyponymie (Jakobson, 1963). Quelle que soit la nature de cette relation, il est possible de les étudier pour identifier les points de convergence et de divergence entre ces deux activités langagières. Mon exposé sur la reformulation en lien avec la traduction s'appuiera principalement sur les travaux suivants Jakobson (1963), Dancette (1992), Fuchs (1994), Pop, (2009b), Zethsen (2009), Noyau & Onguéne Essono, (2014b). Ces auteurs contribuent à affiner les définitions et les catégories de la traduction, tout en explorant ses relations avec la reformulation.

2.6.1 Définition et caractéristiques fondamentales des opérations de traduction

J'ai constaté que le terme de traduction possède de nombreuses acceptions dans les ouvrages spécialisés. C'est pourquoi, dans cette étude, je le définis strictement comme une transposition de texte, oral ou écrit, dans la même langue ou d'une langue à une autre par des individus traducteurs (Bottineau, 2002). Dans cette perspective, la traduction est considérée comme une activité intellectuelle impliquant des compétences complexes telles que la compréhension, la mémorisation et l'attention.

Les différents courants de la traduction s'accordent à identifier trois éléments caractéristiques de toute opération de traduction : l'analyse et la compréhension de l'énoncé dans la langue source (LS), le passage d'un code linguistique A à un code linguistique B, et la

production de l'énoncé cible dans la langue cible (LC). Toutes ces caractéristiques sont impliquées dans la réalisation d'une traduction. Certaines études (Macizo & Bajo, 2006 ; Zethsen, 2009 ; Baraldi & Gavioli, 2014) ont mis en parallèle la traduction et la reformulation afin de mieux comprendre les limites et les frontières de ces deux activités. Ces études suscitent ainsi divers questionnements. La reformulation se produit-elle après l'acte de traduire ou est-elle incluse dans le processus de la traduction ? En quoi reformuler diffère-t-il de traduire ? Mobilisent-elles toutes les deux les mêmes habiletés intellectuelles comme la compréhension, la mémorisation, l'attention ?

2.6.2 Exemples de traduction

La transposition du terme *célibataire* par *personne non mariée* est un exemple de traduction dans une même langue. De même, il arrive qu'un énoncé d'une langue puisse être traduit littéralement dans une autre langue comme l'exemple suivant de l'anglais et du français « *the book is on the table, le livre est sur la table* » ou celui du français et du bamanankan « *na yan, viens ici* ». Cependant cette catégorie de traduction de « correspondance formelle » ou « traduction directe », opposée à la traduction de « correspondance textuelle » ou « équivalence contextuelle » comme dans la manière d'exprimer le « *on* » français en anglais, semble relever d'un cas d'exception plutôt que de la règle. Dans la plupart des traductions, il faut recourir à un minimum de reformulation (Bottineau, 2004).

2.6.3 Réexpression et limite du seuil de la déformabilité acceptable en traduction

D'un point de vue théorique, la production d'une reformulation est comparée à la traduction interlinguale, qui révèle « certaines transformations subies par le contenu de base lors du passage d'une langue à l'autre » (Fuchs, 1982). La reformulation interlinguale s'inscrit dans cette perspective de restitution du sens du texte source, tout en tenant compte du concept de « seuil de distorsion », largement étudié dans les analyses énonciatives (*ibid.*). Lorsque le processus de traduction présente un risque de perte d'informations, on parle de franchissement du seuil de « déformabilité acceptable » ou du « seuil de distorsion ». Les déformabilités acceptables se produisent lorsque les variations entre les énoncés A et B n'altèrent que légèrement leur sens commun (Fuchs, 1982 ; Ben Amor Ben Hamida, 2008). Pour compenser les lacunes d'équivalences sémantiques dans la même langue ou entre différentes langues, Jakobson (1963) propose le recours à des micro-stratégies telles que l'utilisation d'emprunts, de néologismes, de circonlocutions et de procédés de déplacement sémantique lors de la réalisation de la traduction.

2.6.4 Catégories de la traduction chez Jakobson (1963)

Procédant à une catégorisation de la traduction, Jakobson (1963) part du principe de la binarité du signe linguistique constitué du signifié et du signifiant. De la même manière que ceux-ci sont liés comme le recto et le verso d'un même papier tel qu'enseigné par Ferdinand de Saussure dans Saussure et al. (1979), Jakobson rappelle qu'un signifiant ne peut exister sans un signe dont la compréhension du sens est liée à une juxtaposition d'autres signes de même nature. Peirce, qu'il cite dans son *Essai de linguistique générale* (Jakobson, 1963), considère que le sens d'un mot, pour le locuteur aussi bien que pour le spécialiste de la langue, est sa traduction dans un autre signe qui peut lui être substitué. Cela peut d'ailleurs conférer au signe, dans certains cas spécifiques, un développement plus complet, y compris de sa signification (p.79). Jakobson identifie trois manières possibles d'interpréter le signe linguistique selon qu'il s'agisse d'une traduction par d'autres signes linguistiques de la même langue, dans une langue différente, ou dans d'autres signes non linguistiques :

- La traduction intralinguale ou reformulation (rewording) consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue.
- La traduction interlinguale ou la traduction proprement dite consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'une autre langue.
- La traduction intersémiotique ou transmutation consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques.

Parmi ces catégories de traduction ainsi désignées, la deuxième se rapporte à la reformulation au moyen de langues différentes ne se limitant souvent pas exclusivement à deux langues. Après la distinction ci-dessus des catégories de traduction, il convient maintenant de discuter du lien entre le fait que la reformulation soit pour Jakobson une forme de traduction et le fait que toute traduction puisse inclure de la reformulation.

La fusion de la traduction et de la reformulation chez Jakobson s'explique de la manière suivante : selon lui, la traduction consiste à exprimer une pensée, une chose ou un énoncé dans des mots différents, que ce soit dans une même langue ou entre langues différentes. La reformulation, en revanche, est considérée comme l'outil métalinguistique de l'opération de traduction, car elle permet d'explicitier ou de clarifier des unités linguistiques qui ne peuvent pas toujours être transposées mot à mot. Ainsi, on considère que la reformulation appuie les

opérations de traduction. Cependant, ces distinctions ne sont pas totalement étanches, car les opérations de traduction et de reformulation mobilisent des habiletés intellectuelles similaires, comme le démontre une expérience menée à ce sujet (Macizo & Bajo, 2006).

2.6.5 Expérience sur les opérations de traduction et de reformulation

Macizo & Bajo (2006) ont réalisé une expérience sur des groupes de traducteurs et de personnes bilingues pour observer les différences entre leurs rendus fidèles. Les sujets devaient lire des phrases et les répéter, les reformuler ou les traduire. Les résultats ont montré que lorsqu'ils lisaient en vue de traduire, la compréhension linéaire et globale était affectée par l'ambiguïté lexicale et la charge de la mémoire. En revanche, lorsqu'ils devaient simplement comprendre et répéter les phrases, l'ambiguïté lexicale et le statut cognitif des mots n'avaient pas d'effet.

Ces résultats ont conduit les auteurs à distinguer deux approches pour différencier la reformulation de la traduction, à savoir, l'approche horizontale ou parallèle et l'approche verticale ou sérielle.

Au sein de l'approche horizontale ou parallèle, la reformulation se distingue de la traduction à travers un recours plus important à l'axe syntagmatique plutôt qu'à l'axe paradigmatique dans la distribution des unités correspondantes dans le discours. En revanche, dans l'approche verticale ou sérielle, la traduction résulte des processus d'analyse et de compréhension du message d'entrée. Elle implique la recherche de correspondances sur le plan paradigmatique entre les entrées linguistiques des deux langues concernées. Dans cette dernière approche, les traducteurs, tout comme les locuteurs ordinaires, interprètent l'énoncé source en fonction de leurs connaissances de base et utilisent leur mémoire de travail pour comprendre le sens des mots individuels, la structure syntaxique des phrases et l'intégration du sens dans des structures plus complexes (*Ibid.*).

3 APPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA REFORMULATION

Avant d'exposer les applications didactiques de la reformulation, présentons d'abord le cadre de la communication scolaire au sein duquel s'inscrit la reformulation en tant que pratique langagière que les interactants mettent en œuvre.

3.1 La communication dans les interactions scolaires et la triple fonction de l'enseignant

L'acquisition des connaissances en classe passe non seulement par les activités dans lesquelles les apprenants les appliquent mais surtout par leurs descriptions, leurs problématisations, pour la plupart proposées par l'enseignant. Du fait qu'un registre de l'oralité occupe une place importante au sein de ces activités, le dispositif pédagogique permettant d'accéder aux connaissances scientifiques se tient, lui aussi, dans une communication de forme orale. Or, il se trouve que les formes orales de communication dans la classe ne sont pas du tout stables. En effet, comme expliqué précédemment, le fait que les interventions ou les propositions d'un locuteur dominé (élève) puissent être récupérées par un locuteur dominant (enseignant ou élève) peut amener les inter-actants à passer facilement d'une forme de communication à l'autre. Ces formes concernent entre autres, « l'exposé de l'enseignant seul, exposé, confié à un ou à des élèves, discussion/débat dirigé par l'enseignant » (Beacco et al., 2016, p. 29).

Il convient d'ajouter que la communication en classe, comparativement à celles du type ordinaire ou spécial, se caractérise essentiellement par le caractère prédéfini par « un lieu et les acteurs » de l'interaction (Dabène, 1984). Elle est régie par un contrat didactique qui accorde une importance accrue à la négociation du contenu et au rôle de l'enseignant. Cette communication confère des droits et devoirs aux participants de l'interaction. Sur la base de cette garantie institutionnelle, l'enseignant bénéficie par exemple du droit de poser certaines questions même s'il connaît déjà la réponse, et même s'il sait que l'apprenant sait également. Dans ce cas de figure, l'utilisation des questions par l'enseignant ne vise pas nécessairement à obtenir des informations nouvelles en tant que telles, mais plutôt à construire collectivement des connaissances, à les évaluer ou même à signaler quelque chose auprès des apprenants d'après Boissat (1991).

Certains chercheurs (Volteau & Garcia-Debanc, 2008) pensent que ce type de communication est inégal, du fait qu'il est régi par des exigences allant des modes d'évaluation aux statuts des inter-actants (*Ibid.*, p. 194). Ses nombreuses caractéristiques considérées comme

prédéfinies ne sont pas sans effet sur l'ensemble des activités pédagogiques. Selon Dabène (1984), la gestion des activités pédagogiques implique chez l'enseignant d'assurer parallèlement ou successivement trois fonctions qui sont celles de dépositaire des savoirs, régulateur des échanges et d'évaluateur de la conformité des discours produits (*Ibid.*, 1984)

En plus des facteurs évoqués, plusieurs autres sont susceptibles d'avoir des répercussions sur cette communication comme le font remarquer Volteau & Garcia-Debanc (2008) : « Certains phénomènes peuvent ainsi gêner la communication comme les bruits internes/externes à la classe, la faible prononciation de la parole d'un élève, la très peu d'articulation, la prise de parole simultanée de plusieurs élèves » (p.194). Cette panoplie de paramètres peut nécessiter pour les inter-actants de s'arrêter un moment sur un objet d'ordre didactique, régulateur, discursif, et conceptuel pouvant aboutir à une succession de reformulations.

3.2 Acception générale de la reformulation en didactique

Les reformulations sont perçues dans les études didactiques comme une preuve de style pédagogique probant quand elles sont déployées par les enseignants et leurs élèves. Elles relèvent en ce sens de ce que Zougs (2017) appelle « geste professionnel d'adaptation linguistique » (p.122). Mieux, il a été démontré que c'est l'une de ces habitudes didactiques profondément ancrées chez les enseignants (Dabène et al., 1990). En d'autres termes, les reformulations constituent une opération langagière qu'exerce en permanence l'enseignant au sein des interactions orales en classe (Volteau et Garcia-Debanc, 2008, p. 194). De ce fait, les bénéfices indiqués par les chercheurs concernant cette opération métalinguistique sont nombreux. Ces bénéfices se mesurent tant du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves. L'importance des activités de reformulation est largement décrite par les auteurs intervenant dans des contextes variés (Garcia-Debanc & Volteau, 2007 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2008; Noyau, 2010; Noyau & Nounta, 2018; Volteau & Millogo, 2018). Ces descriptions peuvent être perçues comme allant d'une vision plus générale à celle plus étroite.

La vision de Jakobson (1963) s'inscrit dans une considération assez globale. En effet, pour lui :

« 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 l'adulte (p.204).

Or, selon Cicurel (1985), les enseignants, en passant par ces différentes opérations métalinguistiques, semblent accorder dans leur discours une grande importance à l'éclaircissement des énoncés en vue de les rendre accessibles pour leurs apprenants (p.17). Tout comme Cicurel, Moussi (2015) considère la reformulation comme une caractéristique importante des phénomènes d'étayage du discours et qui constitue, de ce fait, un des moyens privilégiés utilisés par les enseignants pour faire avancer les échanges lors des interactions langagières. Dans ce sens, les reformulations ont vocation à améliorer l'énoncé source de l'élève ; améliorer étant entendu comme la défamiliarisation des connaissances que possèdent les élèves en vue de permettre, non seulement leur reconstruction, mais aussi et surtout leur fixation, stabilisation (*Ibid.*). Du point de vue de Ishikawa (2001), un savoir enseignable amène le professeur à faire des va-et-vient entre savoir spécialisé et savoir ordinaire, en passant par des activités métalinguistiques pouvant, elles-mêmes, devenir l'objet de transmission en fonction du niveau d'appropriation des apprenants.

En résumé, toutes ces considérations évoquées ci-dessus concourent à soutenir qu'en didactique des langues, des L1 ou L2, tout comme en didactique des DAL, l'objet principal de la reformulation réside dans la construction des savoirs, enseignés ou à enseigner, le discours didactique, de l'enseignant ou de l'apprenant, ou peut même se trouver lié à l'interlocuteur qui reformule. C'est la raison pour laquelle les applications didactiques de la reformulation suscitent depuis une quinzaine d'années un grand intérêt chez les chercheurs. Malgré des divergences de positionnement, la plupart de ces chercheurs ne doutent plus de son rôle important dans l'enseignement/apprentissage et continuent à démontrer les bénéfices de son utilisation dans les classes (Volteau & Garcia-Debanc, 2008 ; Noyau, 2010 ; Noyau & Ongué Essono, 2014b ; Moussi, 2015 ; Arcidiacono & Catelin, 2016). Nombreux sont d'ailleurs les travaux plaidant pour un usage accru des reformulations chez les enseignants.

3.3 Caractéristiques de la reformulation dans les interactions scolaires

Selon l'organisation de l'interaction scolaire, les reformulations peuvent assurer plusieurs fonctions qui ont été regroupées en deux grandes catégories par Brixhe et Specogna (1999) : la fonction dite *interdiscursive* et la fonction *intradiscursive*.

La fonction de *type interdiscursif* vise à assurer la cohérence des échanges à travers notamment la gestion des tours de parole, la résolution des cas de détresse actée ou susceptible d'être produite et la planification de la construction collective du savoir. Un tour de parole est à comprendre « comme l'ensemble de la production continue d'un participant, bornée par la parole d'autrui » (Kerbrat-Orecchioni & Cosnier, 1987, p.186). Quant à leur fonction du type *intradiscursif*, les reformulations, du point de vue du locuteur, témoignent de l'effort que celui-ci doit faire pour produire son énoncé, et éventuellement le remettre en chantier en vue d'assurer l'intercompréhension au cours de l'échange (Gülich et Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987).

Une autre caractéristique non moins importante des reformulations scolaires est la démultiplication des séquences de négociation du sens. Dans le contexte de l'enseignement bilingue, ces séquences de négociation s'élaborent à l'aide de chacune des deux langues en présence. Cela se passe « de manière non prédéfinie par les partenaires de l'interaction qui occupent successivement le rôle de l'expert et du novice » (Oesch-Serra, 1991). Même si les séquences de négociations sont inhérentes à toutes séquences d'interactions scolaires, elles deviennent spécifiques dès lors qu'elles sont élaborées dans plusieurs langues. Dans ces types d'interactions où l'entrée des élèves dans le discours didactique est facilitée par la présence de leur L1, ils se donnent à des répliques incomplètes, ils lâchent des bribes d'énoncés, ou procèdent au « vol de mots » (Jeanneret cité dans Brixhe & Specogna, 1999, p.11). La notion de vol de mot s'applique dans mon étude aussi bien à des parties de mots qu'au mot entier lorsque celui-ci se situe au sein d'un énoncé plus étendu que lui. Ce processus d'interactions vise l'obtention de mots ou expressions espérées par l'enseignant.

Toutefois, ces courtes interventions des élèves ne sont pas à comprendre comme indice d'incompétence mais comme la volonté de participer à la construction du processus de communication enclenché autour d'un objet de savoir. Et d'ailleurs, comme le font remarquer Coste et al. (2009), cette problématique se résume ainsi : « Les recherches extensives effectuées autour de l'analyse conversationnelle lorsque les compétences des interlocuteurs dans les langues sont très asymétriques montrent qu'une connaissance peu développée d'une langue

n'empêche pas de communiquer valablement » (p.18). Ce point de vue permet d'ajouter que dans un contexte de communication bi-plurilingue, le répertoire de l'interaction est un espace de variation micro/macro bilingue, parfois rompu entre langue académique et langue ordinaire aussi bien en L1 qu'en L2 (Oesch-Serra, 1991).

3.4 Circuits de reformulations didactiques

Un circuit de reformulation est à comprendre au sens de l'organisation séquentielle et de la disposition textuelle des composantes d'une occurrence de reformulation. Certains didacticiens (Brixhe et Specogna, 1999 ; Noyau et Onguéné Essono, 2014) ont identifié quelques caractéristiques de la prise en charge des paroles didactiques entre enseignants et apprenants, selon les types de structures interactionnelles de reformulation.

3.4.1 Modèle de circuit de reformulation chez Brixhe et Specogna (1999)

Le modèle de circuit de Brixhe et Specogna (1999) vise à identifier les déclenchement et traitement de la reformulation selon un interlocuteur donné. Ainsi, les caractéristiques identifiées comme propres aux circuits de reformulation se présentent sous forme de fonctions particulières. Ces fonctions sont remplies selon que l'intervention initiative porteuse de l'énoncé-source est assurée par le maître MTR comme nous pouvons le constater en 2,3, 5, 7, ou par l'élève ELV comme c'est le cas en 1, 4, 6, et 8. J'ai apporté à l'exemple, emprunté aux auteurs, les éléments de codages (ELV, MTR) de mon corpus pour des soucis de présentation harmonieuse.

Observons l'exemple.

Exemple 4

- 1) ELV : prise en charge complète de la reformulation par l'élève
- 2) MTR : prise en charge complète de la reformulation par le maître
- 3) MTR : déclenchement de la reformulation par le maître
- 4) ELV : déclenchement de la reformulation par l'élève
- 5) MTR : vol de mots du maître
- 6) ELV : vol de mots de l'élève
- 7) MTR : le maître accomplit l'essentiel de la reformulation
- 8) ELV : l'élève accomplit l'essentiel de la reformulation

Cet exemple s'explique par quatre modalités de participation des inter-actants à la production de la reformulation. La première modalité concerne la réalisation de la reformulation par un seul locuteur comme en 1 où l'élève accomplit à lui seul la reformulation, alors qu'en 2, c'est le maître qui le fait. La deuxième modalité est celle du déclenchement du processus de la

reformulation pouvant venir de l'enseignant comme en 3 ou de l'apprenant comme en 4. La troisième modalité a trait à une technique particulière de participation des inter-actants au discours didactique. Elle consiste chez ceux-ci à introduire dans le flux de l'interaction des énoncés très courts, inachevés le plus souvent que Brixhe et Specogna (1999) qualifient de « vols de mots » en 5 et en 6. La quatrième modalité traduit chez le locuteur de la prise en charge d'une part importante de la reformulation à réaliser, comme énoncé en 7 et en 8.

3.4.2 Modèle de circuit de reformulation chez Noyau et Onguéné Essono (2014)

Le modèle de Noyau et Onguéné Essono (2014) permet d'indiquer les différents points discursifs sur lesquels une reformulation peut transiter au cours des interactions didactiques. Les auteurs identifient deux catégories de circuits que je peux qualifier de *circuits permanents* comme en 2 et 3 (M-E, EM) et de *circuits occasionnels* comme en 1, 4 et 5 (M-M, E-E, Ea-Eb).

- 1) M \rightleftarrows M : auto-reformulation dans le discours du maître, souvent à visée explicative
- 2) M \rightleftarrows E : l'E reprend les paroles du maître en les modifiant
- 3) E \rightleftarrows M : le M reprend les paroles de l'E en les modifiant
- 4) Ea \rightleftarrows Ea : auto-reformulation, souvent à visée d'apprentissage (se corriger, dire mieux)
- 5) Ea \rightleftarrows Eb : un E reprend les paroles d'un autre E en les modifiant : à encourager le travail de groupe

L'étude dans laquelle a été identifié ce modèle classificatoire a permis aux auteurs de formuler un postulat selon lequel la reformulation transite principalement par deux circuits, E-M, E-E, et éventuellement, M-E-E ou E-M-E, et le circuit le plus utilisé étant M-E (Noyau et Onguéné Essono, 2014). Je pense toutefois que ces conclusions n'ont pas de caractère de généralisation en raison de la taille limitée du corpus ayant servi de matières d'analyses pour cette étude.

3.5 La transposition didactique comme activité de reformulation

Le concept de transposition didactique a été proposé par Verret (1975) et repris par Chevallard (1985) pour rendre compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique (Perrenoud, 1998). En 2003, Cuq et al. définissent le terme de transposition didactique dans le « Dictionnaire de didactique du français » comme « une opération qui vise à donner aux apprenants la maîtrise fonctionnelle des savoirs sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie de référence » (p.241). L'activité de transposition apparaît ainsi à la fois comme une étape du processus de construction des savoirs et un outil pour ce même processus.

Étudiant la même question en 1998, Garcia-Debanc a expliqué que le processus de préparation et d'enseignement d'une séquence pédagogique nécessite trois niveaux de transpositions didactiques envisageables pour une analyse didactique à travers l'étude des écarts. Ce processus correspond à ce qu'elle appelle « chaîne de reformulation des savoirs » car tout savoir subit une activité de reformulation dès lors qu'il est soumis à une transposition didactique. Cette notion de chaîne de reformulation correspond aux transformations que suivent les travaux théoriques de référence qui proposent des modèles de descriptions linguistiques des savoirs à enseigner. Or, il semble que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (p.133). La transformation, dans ce contexte, peut être décrite comme une manière de convertir les connaissances brutes en connaissances transmises à travers l'enseignement. En d'autres termes, il s'agit de rendre enseignable ce qui ne l'est pas dans son état initial de référence. C'est d'ailleurs une condition essentielle, comme l'affirme également Perrenoud (1998), pour pouvoir prétendre transmettre des connaissances à un groupe spécifique.

Perrenoud qui s'inscrit dans le sillage de Verret et Chevallard soutient que la transposition ou programmation didactique est un passage obligé pour toute personne prétendant à une quelconque transmission de savoir (Perrenoud, 1998). En effet, il considère qu'il n'y a pas de transmission de savoirs sans transposition didactique même si les sujets transposant n'en sont toujours pas conscients. Compte tenu donc du caractère vague des savoirs théoriques en leur état, « il importe de [les] rendre [...] accessibles aux apprenants, au prix d'une simplification et d'une vulgarisation en rapport avec leur âge et leurs acquis préalables » (Perrenoud, 1998, p. 489). Ce principe vaut pour l'enseignement de toutes les disciplines comme on peut le lire dans ces termes : « L'écart entre des savoirs de référence et un objet

d'enseignement est en effet constitutif dans la définition d'un objet d'enseignement, et ce dans toutes les disciplines » (Garcia-Debanc, 1998, p. 137).

Voyons l'exemple d'analyse des écarts portant sur « *l'apprentissage de l'argumentation* » emprunté à Garcia-Debanc (1998, p.134). En effet, cette analyse consiste premièrement à repérer les écarts entre « théories de référence » et « savoir à enseigner ». Ces écarts sont particulièrement observables dans les programmes officiels et dans les manuels scolaires. Deuxièmement, il s'agit d'identifier les écarts entre « savoirs à enseigner et savoirs effectivement enseignés », lesquels sont observables en salle de classe et dans les analyses critiques des séances de cours. En troisième et dernière étape, l'analyse consiste à déterminer les écarts entre « savoirs enseignés et savoirs intégrés par les élèves », écarts observables dans les productions écrites ou orales des élèves. Les *moyens d'analyse des autres niveaux* peuvent respectivement être l'observation de classe et les bulletins de note des apprenants. Cette étude de Garcia-Debanc (Ibid.) se fait dans le cadre d'une recherche-action ayant pour but de vérifier les différentes transformations subies par les savoirs enseignés au sein des institutions scolaires.

3.6 Duo reformulation et écriture dans la stabilisation des savoirs

De manière générale, l'écrit, qu'il s'agisse de celui que l'enseignant produit simultanément avec certains actes verbaux de reformulation, ou celui que les élèves produisent, peut être considéré comme un instrument de la construction des savoirs. Pour cette raison, il paraît particulièrement intéressant de l'étudier comme l'une des facettes du phénomène de la reformulation facilitant, dans la classe, la construction des savoirs ou l'appropriation de ceux-ci et la mise en œuvre des stratégies langagières multiples et spécifiques. Même si mon objectif vise l'enseignant en premier, il sera d'importance capitale d'élargir cette réflexion au point de vue de l'apprenant, avant un exposé de la mise en relation de l'écrit avec la reformulation chez l'enseignant.

Jaubert et Rebière (2001) analysent des situations langagières susceptibles de favoriser les apprentissages conceptuels en cours de sciences biologiques sur le « concept de surface d'échanges » dans les classes de CM2. La réussite de cette activité semble liée à la mise en place des conditions nécessaires de ce qu'elles appellent « communauté de discours ». D'après elles, pour créer cette communauté discursive dans la classe, « il est nécessaire d'obtenir des énoncés communs à tous qui puissent servir de références, de base commune sur lesquelles bâtir les nouveaux discours » (*Ibid.*, p.97). Or, l'une des meilleures manières de constituer les éléments de références semble résider dans l'inscription de certains concepts ou énoncés

soit au tableau, soit sur les supports des élèves, soit les deux parallèlement (Jaubert & Rebière, 2001).

3.7 Reformulation, métalangage et activité métalinguistique

Dans la logique moderne, on a distingué deux niveaux de langage : « le “langage-objet”, parlant des objets, et le “métalangage”, parlant du langage lui-même (Jakobson, 1963, p.217). Cependant, il convient de noter que le métalangage n’est pas seulement un outil scientifique nécessaire à l’usage des logiciens et des linguistes. Cette notion joue également un rôle important dans le langage d’autres disciplines, par exemple, la didactique et dans le langage de tous les jours. Comme le fait remarquer Jakobson, « nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations » (Jakobson, 1963, p.217).

Le métalangage étant un langage sur le langage est en lui-même de nature métalinguistique lorsqu’il renvoie au fonctionnement linguistique comme une correction du genre, relevée dans mon corpus « on ne dit pas un torche (*sic*) mais une torche ou la torche », ou de nature métalangagière lorsque la référence en est le fonctionnement langagier comme « i be se ka segin a kan wa ? i ye min fɔ, n m’a men ka ɲɛ (= peux-tu reprendre ? je n’ai pas compris ce que tu as dit). Les compétences métalinguistiques et métalangagières font partie de la compétence générale des sujets dans la maîtrise du langage (Dubois et al., 2012).

En didactique, le terme métalangage renvoie généralement à un ensemble de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue (Reuter et al., 2013, p.123). La grammaire française recourt par exemple à des « mot », « verbe », « adjectif », « phrase » pour décrire la langue française elle-même. De même, bamanankan maben (= la grammaire du bamanankan) recourt à des termes « daɲɛ » (= mot), « wale » (= verbe), « mankutulan » (=adjectif), « kumasen » (= phrase), « kumaden » (= morphème) pour décrire cette langue. Quant à l’activité métalinguistique, elle est une activité de prise de conscience et d’analyse de phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production. » (Reuter et al., 2013, p.123)

Observons des exemples d’activités métalinguistiques au sein d’un dialogue fictif élaboré par Jakobson (1963). J’ai ajusté ce dialogue selon la structure des interactions didactiques que j’analyse, en y incorporant les codes ELV (élève) et MTR (maître), tout en préservant la numérotation des lignes et en organisant le texte en alignement vertical.

Exemple 5

- 1 ELV : je ne vous suis pas. Que voulez-vous dire ?
- 2 MTR : comprenez-vous ce que je veux dire ? Le sophomore s'est fait coller.
- 3 %com²⁴ : *par anticipation, s'enquiert*
- 4 ELV : mais qu'est-ce que *se faire coller* ?
- 5 MTR : *Se faire coller* veut dire la même chose que sécher (*sic*).
- 6 ELV : et *sécher* ?
- 7 MTR : *sécher*, c'est échouer à un examen (*sic*)
- 8 ELV : et qu'est-ce qu'un *sophomore* ?
- 9 MTR : *un sophomore* est (ou signifie) un étudiant de seconde année
(Jakobson, 1963, p. 218).

Nous constatons que toutes les clarifications terminologiques fournies au sein de ce dialogue portent uniquement sur le code lexical du français : « leur fonction est strictement métalinguistique » (Jakobson, 1963, p. 218). La fonction métalinguistique renvoie à la fonction du langage par laquelle le locuteur considère la langue qu'il utilise comme objet de description, comme objet de son discours, du moins sur un point particulier. Des membres de phrases comme *ce que j'appelle, X c'est Y, par exemple*, relèvent également de la fonction métalinguistique.

Comme le dit Coste (1985),

si on considère que le métalinguistique commence dès qu'un mot, un énoncé voire un échange langagier tout entier sont objets de mention et non d'usage, sont désignés en tant qu'expression linguistique et ne sont pas d'abord perçus comme désignant autre chose qu'eux-mêmes, alors toute classe de langue étrangère se présente comme lieu d'une énonciation presque constamment métalinguistique. [...]

(Coste, 1985, p.82)

Les notions de métalangage et d'activité métalinguistique étant expliquées, je développe maintenant en quoi les didactiques sont particulièrement concernées par ces concepts et les problématiques qu'ils soulèvent. Je m'appuie principalement sur les travaux de Reuter et al. (2013) en raison de leur pertinence par rapport au cadre d'enseignement qui est le mien. Ces auteurs identifient quatre raisons qui relient les didactiques aux questions de métalangage et d'activité métalinguistique.

²⁴ Commentaire sur la ligne placée en dessus.

Parmi les quatre raisons, les trois qui me semblent primordiales se présentent ainsi.

Première raison : Toute discipline construit un langage spécialisé et développe une activité métalinguistique à propos de son objet.

Au sein de chaque domaine, il existe un ensemble de termes qui le caractérisent, termes constituant ce qu'on appelle le langage de spécialité dont l'objectif est de le faire acquérir par les élèves. En sciences d'observation dans le contexte malien, les exemples de concepts spécifiques dans une séquence comme la lampe électrique de poche peuvent être « le filament » (= fil électrique), « l'interrupteur » (= contact ou bouton), « le boîtier » (= corps de la torche). Les élèves sont ainsi amenés à comprendre les usages spécifiques de cet ensemble de terminologies propres aux sciences d'observation.

Deuxième raison : L'enseignement, quelle que soit la discipline, repose sur des activités métalinguistiques importantes

Dans les cours de DAL en particulier, les activités de définition, qui sont menées soit à l'oral pendant les interactions ou à l'écrit dans les manuels par exemple, sont très fréquentes et les enseignants y recourent régulièrement. Ces activités de définition visent la construction d'un métalangage lié au contenu disciplinaire. En termes d'élaboration, ce métalangage intervient sous forme de paraphrase intralinguale ou interlinguale des signes linguistiques inconnus, paraphrase par laquelle ces derniers deviennent plus accessibles pour qui ne les connaît pas et veut les acquérir (Jakobson, 1963, p.53-54, 204 et 217-218). Cependant, on ne doit pas perdre de vue que « les lexiques ne se construisent pas indépendamment des concepts eux-mêmes et qu'il revient à chaque discipline de travailler sur ces deux dimensions indissociables de la pensée (le concept) et du langage (le mot) » (Reuter et al., 2013, p.124)

Troisième raison : L'apprentissage, quel que soit la discipline, est évalué, en partie, au travers de l'activité métalinguistique des élèves et de leur maîtrise du métalangage

Dans le cadre de l'enseignement de la géographie à l'école primaire, encore dans le contexte malien, on peut évaluer la réutilisation par les élèves du métalangage de la rotation de la terre introduit en classe. Le répertoire de termes spécifiques dans cette séquence est constitué, entre autres, d'équateur, de pôle (nord, sud), jour, nuit, rotation (succession). On peut chercher à voir si les élèves sont capables non seulement d'utiliser convenablement les concepts, ce qui

peut, par exemple, être perceptible à travers leurs réponses aux questions mais aussi de les définir, d'en expliquer les particularités, de les exemplifier, etc. (Reuter et al., 2013, p.124).

3.8 La reformulation comme indice d'une expertise chez l'enseignant

Avant d'expliquer la reformulation comme relevant d'une expertise chez l'enseignant, il est important de définir *a priori* ce qu'est un enseignant professionnel. En effet, celui-ci est décrit comme « un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées » (Altet, 2012, p. 47). Ces significations partagées peuvent s'inscrire, chez un enseignant, dans l'ordre des connaissances dont il dispose ou des représentations qu'il fait de ces connaissances. C'est ce qui permet de faire un lien, chez un enseignant, entre ses modes d'explicitation des connaissances et les moyens qu'il déploie pour ce faire. On considère qu'« expliquer désigne le fait de faire comprendre, de rendre clair en développant une idée ou en fournissant une raison, une justification » (Abou-Samra, 2022, p.139).

Selon Trévisiol-Okamura & Larruy (2017), plusieurs études ont démontré que la capacité à expliquer chez un enseignant s'explique par celle de donner une interprétation aux activités en cours de son enseignement avec une adaptation à deux niveaux : au registre de langue et à son interlocuteur. C'est ce qui ressemble à la double dimension de la tâche du locuteur qu'ont décrite Gülich et Kotschi (1985), comme cela a été démontré précédemment. Dans cette perspective, il s'agit pour le locuteur de reformuler une expression commune, un langage courant en langage de spécialité ou inversement, de reformuler un langage particulier par les expressions communes.

D'autres chercheurs (Volteau et Garcia-Debanc, 2008 ; Blondel, 2001, 2009a) ont également démontré que ces reformulations relèvent bien d'une compétence professionnelle à gérer les interactions en classe, dans la mesure où elles constituent une opération langagière qu'exerce en permanence l'enseignant. L'expertise de l'enseignant se manifestant par le recours à des usages de la reformulation se mesure tant sur le plan qualitatif que quantitatif de ces reformulations. Si ces auteurs décrivent l'activité de reformulation comme servant à gérer l'interaction, les bénéfices qui en découlent paraissent également du point de vue discursif et conceptuel. Mieux, certains auteurs (Noyau, 2010 ; Guiré, 2015) défendent que l'enseignant doit en faire une utilisation consciente pour que les bénéfices escomptés puissent être atteints. Pour ma part, je ne me focalise pas ici sur cette question d'intentionnalité des reformulations,

car je pense que c'est une problématique qui devra être soumise à l'analyse en prenant en compte plusieurs dimensions ne pouvant ni être évoquées ici, ni être détaillées *a fortiori*.

D'un point de vue méthodologique, « on peut [...] comparer les types de reformulations utilisées préférentiellement par un enseignant expérimenté et par un enseignant débutant par rapport à un même objet d'enseignement » pour envisager les reformulations comme signe d'expertise professionnelle (Volteau et Garcia-Debanc, 2008). L'effet de l'expertise est mesurable parmi d'autres moyens, à l'aide des notions et concepts acquis par les élèves ; le degré de d'acquisition étant perceptible dans leur production orale ou écrite.

3.9 La reformulation comme moyen d'enseigner un domaine de spécialité

La reformulation est aussi vue comme un moyen permettant à l'enseignant de pouvoir transmettre des savoirs relevant d'un domaine de spécialité différent du sien, selon les observations de Blondel (2001, 2009a). À ce niveau, les rapports qui lient l'enseignant à ce domaine de spécialité peuvent se caractériser d'une part, par sa connaissance limitée de certains concepts particuliers, et d'autre part, par la nature de son discours explicatif (Rançon, 2015) qui m'intéresse particulièrement.

En effet, ce discours peut être décrit selon un plan énonciatif et un plan interactionnel. Sur le plan énonciatif, il se caractérise par l'apport de termes techniques ou de notions nouvelles qui correspondent à la terminologie du domaine. Peuvent s'ajouter à cela les marques personnelles de l'énonciateur. Cependant, bien que ce discours puisse être qualifié de discours monologal au sens où c'est l'enseignant qui l'assume seul, il n'en reste pas moins vrai qu'il comporte les traces manifestes de ces interlocuteurs « silencieux » mobilisés et pris en charge au niveau de l'énonciation par l'enseignant (Roquelaure, 2014, p. 31).

Il convient ici de préciser le fait que chaque enseignant peut laisser apparaître sa personnalité dans son discours impliquant la prise en compte du postulat qui suit : deux enseignants dispensant une même leçon dans deux classes différentes n'utilisent certainement pas les mêmes reformulations. Elles seront tout à fait différentes, à moins que ces enseignants aient préparé les leçons en intégrant les reformulations en amont à l'aide des définitions extraites d'un même dictionnaire (Rançon, 2015).

Sur le plan de l'interaction entre enseignant et élèves, le discours explicatif peut apparaître généralement selon l'un des trois ordres :

- a) soit le discours est monopolisé par l'enseignant quand il fait appel à ses propres connaissances antérieures au détriment de celles des élèves,
- b) soit il est en permanence partagé entre acteurs, ou enfin,
- c) il est partagé au départ de l'interaction, pour ensuite être ramené vers un monologue professoral progressivement.

Cette dernière stratégie aboutit à ce que l'auteure qualifie de « glissement discursif de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation » (Rançon, 2015). Selon Schuwer et al. (2008), la perspective d'un prolongement textuel ne se limite pas à un élément précédent mais le complète, d'où la distinction de deux types de reformulations : « les reformulations en intension, qui permettent d'expliquer les mots que l'on emploie ; les reformulations en extension, qui visent à mieux décrire la réalité extralinguistique » (*Ibid.*, 2008). Comme indiqué précédemment, les reformulations s'insérant dans un phénomène extralinguistique peuvent cependant déborder le cadre de cette étude, d'autant plus que cela implique des reformulations « multimodales » étudiées par Rabatel (2010).

3.10 La reformulation comme outil de monopolisation du discours chez l'enseignant

Un discours didactique peut être considéré comme monopolisé lorsque l'enseignant le tient sous forme d'un cours magistral c'est-à-dire dans une forme d'exposé effectué par son seul discours (Roquelaure, 2014). Sur un plan pédagogique, les modalités d'enseignement en primaire (dans le contexte malien) sont apparentées à un cours magistral dans la mesure où celles-ci donnent lieu à la présentation successive de notions comme les *eaux de surface*, la *pollution de l'air*, la *rotation de la terre* qui répondent à un programme institutionnel. Or, le cours magistral, par sa caractéristique de discours continu, est perçu comme lieu privilégié de la reformulation et de la co-formulation (Bouchard & Parpette, 2012).

En décrivant le terme de co-formulation, Roquelaure (2014) l'oppose à la notion de « co-énonciation » qu'elle renvoie à « une micro co-formulation » se produisant à un niveau local de l'énoncé. Cette distinction de notions similaires permet à l'auteure d'introduire la notion de co-formulation monologale, à comprendre au sens de la production d'un message simultané à un niveau plus vaste du mot à l'énoncé. La co-formulation devient donc monologale lorsque l'enseignant produit deux messages dont « l'un préexiste à l'autre ». Elle peut également

prendre la forme grapho-orale lorsqu'un acte d'écrire est simultanément à la parole (Roquelaure, 2014, p.28). Cette dernière caractéristique, qui est le propre de tout discours didactique, revêt la fonction de stabilisation, d'institutionnalisation des savoirs construits en classe.

Selon Rançon (2015), entre autres raisons qui peuvent amener l'enseignant à monopoliser ou à partager le discours explicatif, on peut citer la nature de la catégorie d'une lexie à reformuler. Le terme de lexie renvoie « à ce qui peut être expliqué et de fait, reformulé dans un texte » (p.4). Il se compose en lexie simple et lexie complexe. La lexie simple est celle dont « le sens est perceptible par le lecteur au premier abord » alors que la lexie complexe « associe un sens supplémentaire qu'il n'est pas forcément aisé de reconnaître » de prime abord.

3.11 Productibilité de la reformulation

La précision de la signification lexicale implique la question de la malléabilité des objets de reformulation qui sont, de ce fait, des objets enseignés ou à enseigner comme c'est le cas des « lexies concrètes et des lexies abstraites » (Rançon, 2015). Les lexies concrètes, qui désignent généralement les objets matériels du monde, seraient plus favorables à la reformulation, surtout dialogale, que les lexies abstraites, qui ne semblent pas offrir de caractéristiques renvoyant au monde du réel. En d'autres termes, les lexies concrètes seraient plus faciles à définir, à expliquer, et donneraient davantage à l'enseignant la possibilité de partager son discours reformulatif. En revanche, l'enseignant, pour expliquer les lexies abstraites, devra d'abord s'appuyer uniquement sur ses connaissances théoriques (procédurales) ou ses propres expériences pour ensuite tenter de convaincre son auditoire à travers les auto-reformulations. Cela passe par la mise en mots des connaissances remémorées au cours de l'interaction.

Après avoir observé des reformulations produites par les enseignants lors de l'étude de textes littéraires dans un contexte d'enseignement du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère seconde (FLES), Rançon (2015) révèle des conclusions intéressantes. D'abord, sur le plan qualitatif, l'étude confirmerait que ces reformulations analysées portent à éclairer d'un côté les connaissances lexicales inconnues des apprenants, et d'un autre des lexies difficiles à reformuler par les enseignants. Ensuite, les résultats obtenus prouveraient qu'il n'y a pas quantitativement de différence entre les enseignants de FLM et ceux de FLES dans l'usage de la reformulation pour l'explication des lexies simples et complexes.

3.12 Plaidoyers pour l'utilisation des reformulations en classe

Convaincus de son rôle pertinemment facilitateur dans l'établissement de l'intercompréhension de manière générale, et dans l'appropriation des savoirs en particulier, des chercheurs (David & al., 1997 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2008 ; Noyau, 2010 ; Bromm, 2012 ; Noyau & Onguéné Essono, 2014 ; Noyau & Nounta, 2018) plaident pour l'usage de la reformulation en classe aussi bien chez l'enseignant que l'élève. Quoique ces plaidoyers aient des cibles différentes selon les auteurs, ils démontrent tous les mêmes intérêts et visent à maximiser l'efficacité du processus d'appropriation des savoirs en classe.

3.12.1 Plaidoyers pour l'usage des reformulations chez l'enseignant

Au centre des plaidoyers concernant l'usage des reformulations en classe, on retrouve en particulier des plaidoyers visant un usage des reformulations par le maître et pour le maître. S'intéressant à cette question, David & al. (1997) expliquent ce qu'ils entendent par un plaidoyer pour l'usage de la reformulation chez l'enseignant et en quoi cela consiste concrètement chez les maîtres. Selon les auteurs, il s'agit d'un appel à reformulations, d'une exhortation à accorder une place importante aux reformulations au sein du discours didactique. Pour ces spécialistes, l'intérêt d'un projet d'apprendre aux enseignants à reformuler et à faire reformuler les paroles en classe est le fait que la reformulation peut offrir à l'apprenant plus de possibilités de compréhension.

Quant à Brixhe & Specogna (1999), ils vont jusqu'à demander non seulement l'usage des reformulations, mais aussi et surtout la variation de celles-ci chez l'enseignant. Ils plaident particulièrement pour la variation des modes d'exercices de la reformulation chez les enseignants et les invitent à considérer les reformulations comme un bon indice des styles pédagogiques, car selon eux les reformulations peuvent remplir trois fonctions importantes dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, ils estiment que « la reformulation intervient pour marquer la reconnaissance des contributions des élèves, pour constituer le problème à résoudre, [et enfin pour] introduire les hypothèses pour la catégorisation des différents adverbess observés » (p.8). En plus de leur pertinence dans la construction collective des connaissances variées, ces fonctions de la reformulation permettent à l'enseignant d'assurer la continuité de l'interaction.

Noyau (2010), de son côté, propose des pistes de réflexion pour « développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien » (p.553). L'un des défis majeurs qui se posent à l'apprentissage scolaire dans cette sous-région est que l'enfant devra supporter des charges cognitives supplémentaires imposées par la langue principale d'enseignement, le français. Ces charges semblent se caractériser par le double lien consistant à « acquérir la langue pour acquérir des connaissances et acquérir des connaissances dans une langue à découvrir » (2010). De ce fait, une formation des enseignants à un étayage raisonné du discours didactique apparaît comme un passage obligé vers une meilleure appropriation des savoirs et compétences chez les élèves. C'est ce qui explique le fondement des propositions formulées par Noyau (2010). Pour elle, il peut s'agir de :

- a) Renforcer leur maîtrise de la langue française, dont ils sont locuteurs de référence pour les élèves ;
- b) Travailler à la modification de certaines conceptions rigides de la langue normée dans le sens d'une conception plus dynamique de la langue en action ;
- c) Discuter avec eux des résultats de recherches démontrant l'efficacité pédagogique de la reformulation aussi bien chez l'enseignant que les élèves et leur proposer des méthodes à pratiquer.

Par ailleurs, Noyau et Onguéné Essono (2014) s'inscrivent dans le même ordre d'idées. En effet, ils expliquent que certaines catégories de reformulation sont plus propices à la construction des savoirs que d'autres. C'est par exemple le cas des reformulations définitives auxquelles certains enseignants recourent de façon démesurée du fait probablement d'une relative facilité d'accès. Ce type de reformulation, dans la plupart des cas, semble s'appuyer sur les formulations préexistantes dans des manuels ou d'autres ouvrages comme les dictionnaires. Sa fonction cognitive se limite à la forme superficielle des savoirs linguistiques ne conférant pas, par exemple à l'élève, « un ancrage plus concret et expérientiel au sens construit en L2 » d'où l'intérêt de recourir à des formulations variées pour les constructions et les mises en énoncé des mots (Noyau et Onguéné Essono, 2014).

Dans ces contextes d'enseignement bilingue, les formations initiales et continuées devront permettre chez l'enseignant le développement des compétences à établir des ponts entre les savoirs intégrés chez l'élève en L1 et les savoirs construits en L2 à travers des reformulations interlingues. La maximisation des bénéfices de cette approche passe par un usage raisonné des

différentes fonctions didactiques de la reformulation (Noyau, 2014, p.180). Certaines de ces fonctions peuvent ainsi être énumérées :

- Reformuler non seulement de L2 en L1 mais aussi de L1 en L2 pour éveiller chez les apprenants les rapports de construction de sens dans les deux langues, cela offre particulièrement une assise solide à l'apprenant pour les savoirs acquis en L2.
- Reformuler entre L1 et L2 vise la préparation des tout petits à devenir les locuteurs bilingues à même d'assurer la fonction de médiation entre d'autres locuteurs de leurs L1 et L2 au sein de la société ou dans l'exercice de leur carrière professionnelle.
- Reformuler peut permettre, dans les différentes matières considérées comme DAL, la construction progressive des savoirs en lien avec l'expérience quotidienne de l'apprenant dans son environnement, ce qui lui permet également de se les approprier efficacement.

3.12.2 Atout des reformulations en deux langues chez l'enseignant

Analysant la problématique de la saturation informationnelle en lien avec l'intégration des savoirs linguistiques et disciplinaires, Gajo & Grobet (2008) font remarquer que « le fait de pouvoir exprimer des contenus en deux langues permet de reformuler certaines informations importantes ainsi que de structurer les activités en cours, ce qui favorise l'apprentissage tout en évitant la lassitude qui pourrait découler de répétitions trop littérales » (p.77). C'est dans cette perspective que Noyau (2010, 2014), de son côté, estime que l'effet de la variable-langue permet de mettre au jour les spécificités de la reformulation dans l'une et l'autre langue quand elles sont déployées toutes les deux au sein du discours didactique.

D'ailleurs, force est de constater que c'est le principe même d'une didactique bi/plurilingue qui implique en soi l'usage des reformulations. En fait, « si dans une seule langue, le locuteur doit avoir la liberté de formuler son message de différentes façons et de le reformuler pour ses besoins communicatifs, en situation plurilingue, le locuteur dispose pour reformuler son propos, d'un répertoire de deux langues ou plus » (Noyau, 2010, p.151). Et cela amène à considérer davantage les différents circuits de la reformulation. Rappelons à ce sujet que dans les échanges entre enseignant et élève, la « directionnalité » des « circuits de reformulation » peut différer selon le contexte et le but communicationnel. Les reformulations peuvent être initiées par un même locuteur, on parle alors d'auto-reformulation ou par un locuteur autre que celui qui reformule, quand il s'agit de l'hétéro-reformulation.

Il convient d'en conclure que toute approche qui donne la parole aux élèves ou qui accorde une place importante à leur voix est tenue d'y veiller pour éviter toute monopolisation du discours didactique par l'enseignant.

3.12.3 Intérêt de faire reformuler les élèves

Faire reformuler en classe permettrait à l'enseignant, d'une part, de comprendre comment les élèves parviennent à s'approprier des savoirs peu ou mal conceptualisés et, d'autre part, de connaître par exemple en quoi la reformulation de différents outils linguistiques peut conduire à la maîtrise des savoirs sur la langue (David et al., 1997). Pour que le maître puisse inciter ses apprenants à reformuler, encore faudra-t-il que lui-même ait pris conscience de l'efficacité de cette activité langagière tant du point de vue de lui-même que du point de vue des apprenants.

Comme le font remarquer Volteau et Garcia-Debanc (2008), l'intérêt de telles études peut consister à examiner les traces des acquisitions notionnelles et langagières sous forme d'une courbe. L'analyse peut viser la progression dans les formulations des élèves au sein de leurs séquences de reformulations successives. Elle peut également concerner le traitement de la parole des élèves par l'enseignant (*Ibid.* paragraphe 4). Ces auteures indiquent comment l'on peut arriver à des reformulations considérées comme signe d'expertise professionnelle, l'effet d'expertise étant mesurable à travers les notions acquises par les élèves, le degré d'acquisition étant perceptible dans leur production orale ou écrite, comme cela a été dit précédemment.

3.12.3.1 *Faire reformuler les élèves : pour développer en eux la compétence de reconnaissance d'une reformulation*

De la même manière que la formation des pédagogues à l'usage des reformulations paraît importante pour maximiser les bénéfices des activités d'apprentissage, autant eux-mêmes doivent initier leurs apprenants à cet exercice bien que les objectifs soient différents. Il est possible de mettre en place, à l'attention des élèves, des dispositifs ou outils didactiques permettant par exemple la découverte de différents procédés d'apparition de reformulation comme l'adjonction de notes ou index, l'exemplification et l'insertion des définitions (David et al., 1997).

Des corpus ont été exploités par les chercheurs dans ce sens pour démontrer l'efficacité des types d'activités d'apprentissage des reformulations chez les élèves. C'est ce qui ressort par exemple dans l'étude de Volteau et Garcia-Debanc (2007). Elles analysent la reformulation comme objet enseigné lors d'une séance portant notamment sur l'appropriation du lexique de

discipline autre que les langues dans un manuel scolaire. L'activité vise à développer les compétences de lecture chez les élèves, à leur faire acquérir les stratégies de compréhension d'un vocabulaire. En termes de stratégie ou de possibilité d'enseigner la reformulation en tant qu'objet d'une séance, il apparaît dans le corpus observé par ces chercheuses que le maître demande aux élèves de repérer dans le texte les différentes explications ou développements donnés à des termes techniques dans les manuels et textes de vulgarisation scientifique mis à leur disposition: « Le repérage de reformulations dans le texte de vulgarisation scientifique constitue donc l'objet enseigné de la séance analysée » Garcia-Debanco et Volteau (2007, paragraphe 21). La vulgarisation est à entendre au sens de la transmission ponctuelle de certains éléments scientifiques à un public large de non-spécialistes (Causa, 2014). Cette transmission passe par l'adaptation des notions, des connaissances scientifiques ou techniques afin de les rendre compréhensibles au non-spécialiste ; une sorte de reformulation d'un discours spécialisé qui consiste généralement à le débarrasser de ses difficultés spécifiques, de ses caractères techniques afin de le rendre accessible au grand public.

David et al. (1997) ont eux aussi observé un corpus dans lequel ils constatent que l'enseignant commence, comme stratégie d'enseignement de la reformulation, par proposer aux élèves des exercices de reformulation paraphrastique orientés vers la désambiguïsation. Cela donne aux élèves des possibilités de *bricoler* le matériau linguistique, d'emprunter des procédures de formulation ou de formation des mots et énoncés. Ces entraînements semblent aider les apprenants à utiliser ces procédures de manière plus consciente et plus réfléchie, dans le cadre spécifiquement grammatical. Cette observation permet de considérer que la reformulation peut ainsi devenir « un moteur puissant » pour la prise de conscience des phénomènes langagiers.

3.12.3.2 *Faire reformuler les élèves : pour vérifier leur compréhension surtout orale*

Comment procéder pour atteindre cet objectif, celui de vérifier la compétence de reformulation chez les élèves en classe ? Des éléments de réponse à une telle question sont décrits dans la littérature sur la didactique de la reformulation. Ils s'inscrivent dans une conception non réductrice des productions langagières des élèves à leur forme orale matérialisée. Comme en témoignent Jaubert et Rebière (2022), les productions langagières dans les apprentissages n'ont pas pour seule finalité de permettre à l'élève de mieux dire quelque chose qui préexisterait en lui, mais de le permettre aussi de s'approprier les connaissances et les formes langagières dans lesquelles elles s'inscrivent, en les reformulant et en les soumettant au jugement d'autrui. Dans la même perspective, David et al. (1997) ont par exemple proposé

une approche d'évaluation de forme écrite permettant, chez les élèves, de mettre au jour leur compétence à interpréter les phrases syntaxiquement ambiguës. Selon les auteurs, les résultats obtenus de ce test prouvent à suffisance que la reformulation d'unités linguistiques variées conduit à la maîtrise de savoir sur la langue. Le test montrerait ainsi que les élèves produisent des reformulations « à visée explicative » ou « à visée imitative » créant un nouveau texte à partir du texte source (*Ibid.*).

Une tout autre approche permettant de vérifier la compréhension chez les élèves a aussi été proposée par Bromm (2012) dans son étude intitulée « Questionner et faire reformuler les élèves pour vérifier leur compréhension ». L'auteure observe les interactions au sein d'un groupe de trois élèves en difficulté de compréhension par rapport aux autres. Il leur est soumis des questions les incitant à reformuler, le but du travail étant de « comprendre comment la reformulation permet de vérifier et d'améliorer la compréhension des élèves » (*Ibid*, p.4). À la différence de l'approche précédemment décrite, cette autre approche vise à étudier les demandes de reformulation de l'enseignant en vue de comprendre si elles lui permettent d'avoir des données fiables pour vérifier la compréhension d'un élève.

Les constats faits par cette chercheuse tendent à faire comprendre que les difficultés de compréhension sont souvent causées chez les élèves, soit par une formulation incomplète de l'enseignant ou par des préconceptions erronées, soit par une fausse interprétation des données. L'analyse a mis la lumière sur la compréhension de ces élèves par rapport au concept « temps » soumis à l'observation. Chacune des reformulations de ce concept peut être considérée comme relevant des éléments constitutifs de la représentation qu'il se fait de cette notion. D'après elle, « si l'élève a la possibilité de reformuler, cela devrait permettre à l'enseignant de vérifier ce qu'il a compris » (*Ibid*). Cela implique, par ailleurs, de prendre en considération deux facteurs importants constitutifs de la compréhension chez l'apprenant : « les connaissances de l'élève sur la langue ainsi que ses connaissances sur le monde, expériences et schémas acquis par l'élève durant sa vie » (*Ibid.*).

Passons maintenant au chapitre portant sur la méthodologie qui constitue une transition vers les chapitres consacrés à l'analyse du corpus de mon étude.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1 DONNÉES DE LA RECHERCHE

1.1. Caractéristiques générales

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2007, p.18) définit les données de recherche « comme des enregistrements factuels (chiffres, textes, images et sons), qui sont utilisés comme sources principales pour la recherche scientifique et sont généralement reconnus par la communauté scientifique comme nécessaires pour valider des résultats de recherche ». Partant de là, les données de recherche sont censées former un continuum permettant de fournir une perception méthodique et proportionnelle d'un objet d'étude donné (*ibid.*). Ainsi, il est entendu qu'un sujet de recherche ne peut être étudié que dans une certaine mesure voulue, pour la plupart des cas, par le chercheur en fonction de ses intérêts. Cela ressort parfaitement dans cette phrase : « dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique » (Charaudeau, 2009, p. 37). Cela montre que le choix du corpus dépend aussi du positionnement théorique à partir duquel on l'envisage. En d'autres termes, il revient au chercheur de s'octroyer les moyens qui sont à sa portée pour apporter un élément de réponse à un problème donné.

Dans un article publié en 2020, Schöpfel identifie et répertorie plusieurs aspects qui rendent le domaine des Sciences humaines et sociales (SHS) unique en termes de production de données de recherche. Parmi ces aspects figurent notamment la dimension interprétative lors de l'encodage des données et l'importance de la contextualisation de ces données. Cela fait référence à la nécessité d'avoir une connaissance précise de la manière dont ces données ont été acquises, produites ou construites, ainsi que de la contribution et de la responsabilité intellectuelle des personnes à l'origine de ces données (Schöpfel, 2020, p. 23-25).

La prise en compte de ces dimensions est importante dans la reconnaissance des critères de qualité des données. Cette considération concourt à la validation des résultats scientifiques et leur réutilisation au sein de la communauté de recherche et par les acteurs politiques de l'éducation. D'ailleurs, la valeur et l'utilité des données de recherche reposent, pour une large part, sur la qualité des données elles-mêmes. Pour cette raison, le chercheur est tenu de veiller particulièrement au respect de normes explicites (à moins qu'il n'en existe pas encore dans le domaine) liées aux principes de production ou de reproduction des données de recherche.

Le cas échéant, il est amené à les élaborer, d'après les principes énoncés par l'OCDE (2007, p.24) en matière de production et de conservation des données.

1.2. Atouts des données vidéo

La vidéo constitue un élément central des données de cette étude. Par conséquent, il est essentiel d'examiner ses particularités et ses avantages par rapport à d'autres méthodes d'observation de classe pour l'analyse des pratiques pédagogiques. MacWhinney (2019) qui a analysé de façon exhaustive l'avantage lié aux données audiovisuelles affirme que quel que soit le degré de fidélité d'une transcription, celle-ci ne peut rendre compte de la totalité des événements d'une quelconque interaction donnée. Il est évident qu'un enregistrement audio reste plus précis, plus fidèle au contenu d'un événement passé que sa transcription. Autant une transcription ne remplace pas suffisamment un enregistrement audio, autant celui-ci n'est pas meilleur qu'un enregistrement vidéo de haute qualité. Un enregistrement audio ne peut pas, par exemple, rendre compte des faits non verbaux qui constituent une source d'informations se révélant le plus souvent importantes pour la compréhension de l'énoncé verbal au sein de l'interaction.

1.2.1. Compréhension à la fois globale et détaillée de la situation observée

Contrairement à l'audio, l'enregistrement vidéo, même s'il peut aussi impliquer des changements de comportement des interactants en raison de la présence de la caméra, semble le plus à même d'un compte rendu fidèle possible d'un événement d'interaction. Selon Parisse (2014), l'utilisation du film offre de nouvelles possibilités de travail qui étaient autrefois difficiles à réaliser. L'usage de la vidéo améliore le traitement du son : « on peut être sûr de savoir qui parle, on peut s'aider dans la transcription des gestes co-verbaux ou de la forme d'articulation de la bouche. Dans de nombreux contextes, l'image permet de plus facilement deviner ou contrôler ce qui est parfois difficile à entendre » (Parisse, 2014, p.15).

En l'absence de vidéo, il devient complexe d'observer simultanément l'attitude de l'enseignant et des élèves, d'autant plus que les classes observées ont souvent un grand nombre d'élèves. Certaines actions ou réactions des élèves peuvent passer inaperçues, de même que les interactions spécifiques entre l'enseignant et un apprenant en particulier. Or, « sans savoir exactement ce qui se passe dans une classe, à quel moment on en est d'une leçon, quel est le thème enseigné ou même de quel élève il s'agit, la compréhension et donc l'analyse qui suit peuvent être difficiles » (Ibid.p.17). De plus, étant donné qu'il est impossible de tout noter et

observer lors de la collecte de données, l'utilisation de vidéos devient indispensable, comme cela est évident dans des recherches telles que la mienne.

Par ailleurs, en plus de l'exploitation de la transcription des interactions observées, le visionnage répété du film est essentiel à toutes les étapes de l'analyse (MacWhinney, 2014, p. 18-19). Pour faciliter les allers-retours entre l'image et la transcription, l'éditeur CLAN est utilisé pour lier les transcriptions aux enregistrements audio, lorsqu'il s'agit du CHAT sonore, et aux enregistrements vidéo, appelés CHAT vidéo. Ce dernier est principalement utilisé dans le cadre de mon travail, qui s'appuie sur un corpus de films.

1.2.2. Situations concrètes décelées à travers l'usage de la vidéo

Dans le corpus étudié ici, plusieurs exemples illustrant l'importance indéniable de l'usage de la vidéo sont relevés. Dans une sous-séquence d'explication de la lampe électrique de poche, ses différentes parties, ses fonctions et fonctionnalités, j'aperçois un élève dire discrètement, avec une voix difficilement perceptible sans accès à l'image, à son camarade en bamanankan qu'il ignore le sens du mot *borne*. L'enseignante ayant probablement entendu ce message a procédé à une reformulation synonymique de ce terme plus courant par le terme *interrupteur* plus spécifique. Sans discuter la pertinence de ce type de reformulation d'un terme qui est plus à portée par un terme plus distant, mon objectif est d'attirer l'attention du lecteur sur le lien perceptible entre la réaction de l'enseignant et le signalement d'un problème ne pouvant pas être vu sans la vidéo.

Dans une autre séquence, on aperçoit les hésitations de l'enseignant à propos de l'orthographe du mot bamanan « *pɔnpe* » (= pompe) quand il recevait et écrivait au tableau des propositions des apprenants amenés à citer les différentes sources d'eau. En effet, quand la MTR procédait par des reformulations auto-dictées, c'est-à-dire le fait de faire suivre l'acte langagier de répétition orale par une répétition écrite d'un même énoncé au tableau, on la voit dans un malaise à écrire « pompe » en bamanankan. D'ailleurs, son aveu nous en dit plus « *pɔɔnpe o de sebenni sa bamanankan na ?* » se traduisant par « ah pompe, mais comment vais-je écrire ça en bamanankan ? ». Ces types d'événements inaccessibles dans l'audio peuvent contribuer assez à éclairer l'analyste.

2 RECUEIL DE DONNÉES

Selon Dumont & Maurer (1995), « Recueillir des données puis les analyser suppose imaginer des moyens d'investigation » (p.101). Le type de recherche dont j'ai fait le choix exigeait de moi l'acquisition et l'élaboration d'un certain nombre d'outils permettant la collecte ou l'accès à la collecte des données. Ces outils sont la grille d'observation et d'évaluation, le guide d'entretien semi-directif (pour recueillir les représentations que les enseignants expriment), le test de compréhension (oral et écrit), le formulaire d'information et de consentement, la demande d'autorisation d'accès au site de la recherche, la caméra numérique. Ces outils ont principalement été mis en œuvre dans trois composantes de la collecte de données à savoir les observations de classe, l'entretien semi-directif et le test de compréhension. La phase de collecte consistait concrètement à filmer les classes, administrer aux élèves des tests de compréhension à l'oral et à l'écrit, tenir à jour le cahier journalier avec les nouvelles prises, renommer les films au retour à la maison, améliorer au fur et à mesure la trame du guide d'entretien, m'entretenir avec les enseignants, etc. Je présente dans le tableau suivant la liste des données recueillies dont chacun des types sera ensuite présenté en détail.

Tableau 8 : Liste des données recueillies

Nature de données	Quantité		
	Nbre de fichiers	Durée moyenne par fichier	Volume Total
Enregistrements vidéo d'interactions de classe	48	30min	1475'71 24h59min
Enregistrements audio d'entretiens semi-directif avec les enseignants	12	30min	509'23 8h48min
Enregistrements audio d'évaluation orale des élèves	54	6min	320'98 5h34min
Productions d'évaluation écrite des élèves (support papier)	1380 (690 par discipline)		
Photographies <ul style="list-style-type: none"> - Productions écrites des élèves sur les ardoises et dans les cahiers, - Traces laissées au tableau lors des activités pédagogiques, - Pages pertinentes du manuel, du cahier de préparation des enseignants - Autres documents pédagogiques 	Non déterminé		

Bien que les différentes caractéristiques de mon corpus fournissent des informations de natures variées, elles se complètent parfaitement. Je vais maintenant les présenter en détail. Pour ce faire, je commencerai par exposer la méthode utilisée pour la collecte de chaque composante, suivie immédiatement des données qui en résultent.

2.1 Recueil de vidéos d'interactions de classe

Dans le cadre d'analyse des pratiques de classe, on peut déployer différents types d'observations. Une observation peut être définie comme le fait de regarder, et d'enregistrer ou pas dans le même temps, le déroulement d'une situation de communication sur une période donnée (N'Da, 2006). Par ailleurs, Dumont et Maurer (1995) font remarquer que la situation d'observation de classe peut provoquer des biais dans l'analyse, dès lors que le chercheur intervient en donnant éventuellement une quelconque consigne préalable aux témoins à observer (1995, p.101). Je pense néanmoins qu'il est tout à fait possible pour certaines raisons que le chercheur soit effectivement amené à donner des consignes aux informateurs pour mener par exemple une étude comparable. Toutefois, cette question de biais méthodologique, sur laquelle je reviendrai, est un point important qui mérite un approfondissement.

Dans le cadre de ce travail, j'ai souhaité observer et enregistrer des séquences de classe pour des raisons détaillées plus haut dans la rubrique « Atout de l'enregistrement vidéo ». Le tableau n°9 (voir p.183) récapitule les caractéristiques de chacune de ces séquences. Quarante-huit séquences d'enregistrements vidéo d'une durée totale de 28h 26 mn 8 s ont été réalisées. Les séquences filmées se répartissent à part égale entre la géographie dispensée en bamanankan et les sciences d'observation dispensées en français dans les classes de 4^{ème} Années fondamentales à curriculum bilingue. Ce tableau montre une répartition de 4 séquences de classe (deux par discipline) chez les 12 enseignants observés. Ces séquences se répartissent en une séquence commune, c'est-à-dire celle dispensée par chaque enseignant, et des séquences libres dont le choix de l'intitulé et de contenu revenait à l'enseignant lui-même. Les séquences durent en moyenne 30 minutes.

Concernant les aspects pratiques liés à ces enregistrements, je disposais d'une seule caméra tenue à la main, qui était focalisée sur l'interlocuteur qui parlait, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un apprenant ou de plusieurs apprenants à la fois. Cela nécessitait que je me déplace dans les espaces libres de la classe, ce qui pouvait être difficile dans des salles de classe où les espaces de circulation étaient limités voire inexistantes comme on peut le voir dans la figure ci-dessous.

Figure 10 : Classe à effectif pléthorique



Dans cette classe, on dénombre plus soixante-dix élèves dont certains sont assis par trois ou quatre sur un table-banc de deux places.

Les caractéristiques des vidéos recueillies sont données dans le tableau (page suivante). Les noms des séquences ont été anonymisés en prenant en considération les informations suivantes :

- Code du maître (M suivi de deux chiffres allant de 01 à 12)
- Code des disciplines, GEO (géographie), SCO (sciences d'observation)
- Code du thème de la leçon, par exemple ROT pour Rotation de la terre
- Date d'enregistrement de la séquence (jour, mois, année).

Voici la liste des thèmes par discipline.

Geographie : ROT= rotation de la terre, QUA= mon quartier, KOM= Komini (commune), DUK= dugukolocoyaw (reliefs), LAM= lamini (environnement), LAD= laada jənajew (fêtes traditionnelles), SIG= sigida waatiw (saisons de mon milieu), WAA= waati banaw (maladies saisonnières)

Sciences d'observation : UST= ustensiles de cuisine, SAB = sable, COUT= couteau, SAV= savon, SUC= sucre, PLA= plante, SID= sida

Conformément à ces aspects, les identifiants des séquences sont inventoriés dans le tableau.

Tableau 9 : Inventaires des séquences vidéo de classe

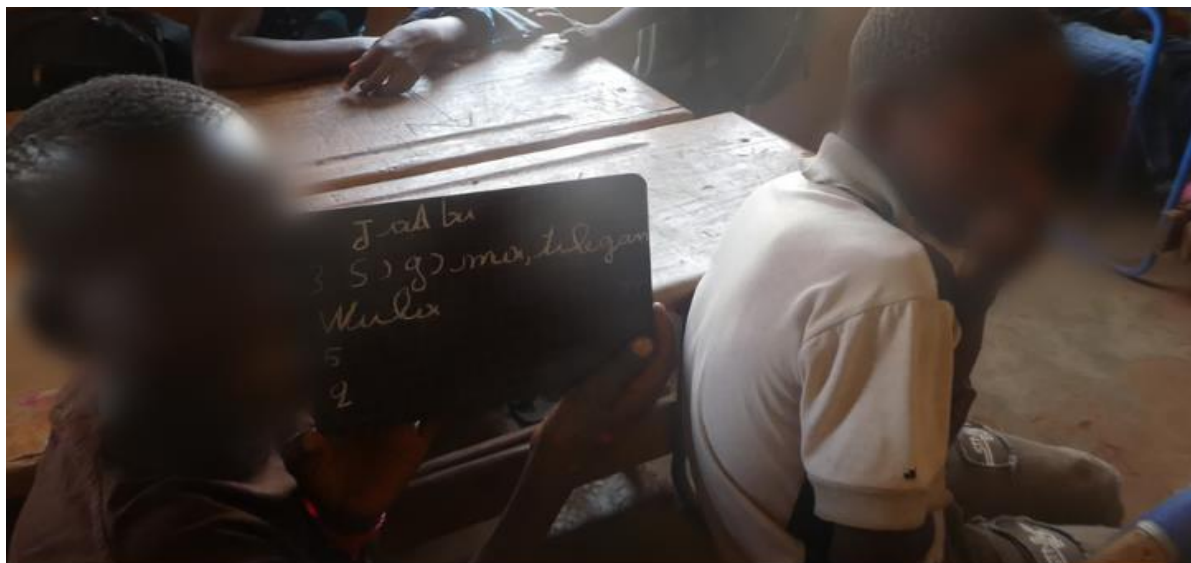
MTR	GEO en bamanankan (L1)		SCO en français (L2)		Total	
	Séquence libre	Séquence com	Séquence libre	Séquence commune	Qté	et Volume
M01 ²⁵	M01-GEO-ROT-131120	M01-GEO-JIW-201020	M01-SCO-POL-231020	M01-SCO-TOR-131120	4	111,65 1,86h
M02	M02-GEO-KOM-221020	M02-GEO-JIW-280421	M02-SCO-COU-190221	M02-SCO-TOR-270521	4	139,58 2,32h
M03	M03-GEO-LAM-00000	M03-GEO-JIW-160321	M03-SCO-COU-161120	M03-SCO-TOR-160321	4	51,98 0,91 h
M04	M04-GEO-LAD-061020	M04-GEO-JIW-231120	M04-SCO-SAB-261020	M04-SCO-TOR-251120	4	165'03 2,75h
M05	M05-GEO-SIG-010521	M05-GEO-JIW-210421	M05-SCO-COU-050221	M05-SCO-TOR-150221	4	65,50 1,09h
M06	M06-GEO-WAA-201120	M06-GEO-JIW-090421	M06-SCO-LEV-160221	M06-SCO-TOR-180521	4	137,85 2,29h
M07	M07-GEO-WAA-121120	M07-GEO-JIW-2105211	M07-SCO-UST-121120	M07-SCO-TOR-120421	4	123'2 2,05h
M08	M08-GEO-KOM-091120	M08-GEO-JIW-161120	M08-SCO-COU-091120	M08-SCO-TOR-161120	4	98'19 1,63h
M09	M09-GEO-DUG-280421	M09-GEO-JIW-030521	M09-SCO-PLA-300421	M09-SCO-TOR-070521	4	152,43 2,54h
M10	M10-GEO-WAA-271120	M10-GEO-JIW-180621	M10-SCO-SUC-051120	M10-SCO-TOR-010521	4	168 2,8h
M11	M11-GEO-DUG-021120	M11-GEO-JIW-111120	M11-SCO-SAB-101120	M11-SCO-TOR-271120	4	193'54 3,22h
M12	M12-GEO-QUA-3010201	M12-GEO-JIW-111120	M12-SCO-SAV-301020	M12-SCO-TOR-271120	4	68'76 1,14h

Il semble que de telles observations gagneraient en pertinence si elles étaient menées par une équipe de chercheurs travaillant en tandem. Pendant qu'un chercheur observe et filme les interactions en classe, un autre chercheur pourrait se concentrer sur l'observation du premier observateur. En effet, lors de mes enregistrements, il y avait toujours des événements intéressants qui se déroulaient hors du champ de la caméra. Les élèves étaient enthousiastes et la plupart d'entre eux souhaitaient toujours être filmés, même s'ils n'avaient pas nécessairement

²⁵ La séquence M01-SCO-POL-231020 a été collectée chez cet enseignant qui, pour des raisons d'équilibre de nombre (4) de séquence chez tous les enseignants, n'a pas été pris en compte lors de la comparaison des reformulations selon les enseignants.

la parole. Il m'arrivait souvent d'entendre des remarques du genre : « Monsieur, vous n'avez pas filmé notre côté ».

Figure 11: Élève montrant sa production au chercheur



À la suite des commentaires de ce type, l'élève présentant son ardoise dans la figure ci-dessus a été filmée. Il désirait sans doute montrer qu'il avait également réalisé correctement la production qui leur avait été demandée par l'enseignant. Cette tâche consistait à écrire en bamanankan les différents moments de la journée qui sont *sogoma* (=matin), *tilegan* (l'intervalle de fin de matinée et milieu de l'après-midi), *wula* (fin d'après-midi), ce qui est clairement visible dans sa production.

2.2 Recueil d'enregistrements audio des entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif est un entretien mené sur la base d'un guide d'entretien qui accorde une place importante à la spontanéité de l'information à recueillir. Pour satisfaire à ce principe, le chercheur est tenu, d'une part, de prévoir des thèmes qu'il souhaite aborder, les questions qu'il souhaite éventuellement poser, et d'autre part, d'envisager des cheminements différents en fonction du tour que prend la discussion (Babault, 2003). Le guide d'entretien ne doit pas apparaître lors de la discussion, ce qui exige du chercheur d'avoir bien en tête les différents thèmes qu'il souhaite aborder. J'ai tenu à terminer chaque entretien avec une question permettant soit de résumer le point de vue de l'interlocuteur soit de faire une ouverture. De cette manière, il était possible de le faire clarifier certains aspects mentionnés et de comprendre la perspective concernant son métier. Les entretiens ont été menés dans la langue du choix des enseignants.

En tenant compte de ces exigences dans ce travail, un guide d'entretien semi-guidé (voir Annexe D dans le Volume II) a été affiné (puisque'une partie du guide a été préparée avant l'observation des classes) sur la base des observations de classe *in situ* et dans la vidéo. L'objectif de ce travail était de comprendre les représentations exprimées par les enseignants au sujet de leurs pratiques pédagogiques en général, et plus particulièrement en ce qui concerne les reformulations. Cette démarche permet au chercheur de confronter les perspectives théoriques du phénomène de reformulation avec celles des praticiens. Les données recueillies à l'aide du dispositif du guide semi-guidé permettent également une confrontation des points de vue de différents praticiens, ce qui paraît très enrichissant pour une analyse des interactions. Le guide élaboré à cet effet est constitué d'une partie individuelle et d'une partie commune. La partie individuelle est composée des questions fondées sur les faits et comportements constatés dans la classe et dans les vidéos.

Les éléments évoqués dans cette partie varient selon les enseignants d'autant plus que les pratiques pédagogiques sont toujours particulières. L'autre partie du guide, dite commune, contient des questions destinées à l'ensemble des enseignants. Elles permettent de recueillir, non seulement les informations générales sur leurs identités socioprofessionnelles, mais aussi leurs pratiques enseignantes considérées comme communes aux enseignants. Cela consistait à rechercher ce qui, selon l'enseignant, pouvait avoir un effet sur sa pratique d'enseignement en lien avec ses reformulations. Lors des entretiens, j'ai donc essayé de comprendre plusieurs facteurs en lien avec les choix de l'enseignant. Les facteurs ciblés sont entre autres, le type de formation initiale de l'enseignant, le groupe d'élèves, les façons de prendre en charge les questions et réactions des apprenants, les croyances et conceptions sur l'enseignement bilingue et sur le métier d'enseignant.

La principale difficulté dans cette entreprise est double. D'abord, l'élaboration préalable des questions à poser peut influencer les réponses, car celles-ci peuvent refléter les préconceptions du chercheur et non les points de vue du témoin. Ensuite, la seconde difficulté est liée au « fameux paradoxe de l'enquêteur ». La présence de celui-ci peut influencer sur les réponses du témoin et l'amener à dissimuler certaines de ses pratiques, à lui attribuer des attitudes qui semblent le mieux convenir (Blanchet, 2012, p. 52). Comme le font remarquer Dumont et Maurer (1995), ce type d'entretien prend le risque de quatre possibilités de distorsion entre la réalité et les pratiques déclarées : « interrogés sur ce qu'ils font, les gens vous répondent sur ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils ont envie de dire qu'ils font, ce qu'ils arrivent à exprimer,

ou ce qu'ils pensent que vous voulez entendre » (p.133). Il apparaît ainsi nécessaire que le chercheur envisage des moyens de remédiation en vue d'atténuer les biais éventuellement liés à ces différents facteurs. Le tableau ci-dessous indique la durée de l'interview chez chaque enseignant.

Tableau 10 : La durée des interviews par enseignant

Enseignant	Nom du fichier audio	Total minutes
M01	M01-int-131120	30'50
M02	M02-int-131120	46'22
M03	M03-int-210521	00
M04	M04-int-251120	24'09
M05	M05-Int- 210421	39'32
M06	M06-int-190621	126'6
M07	M07-int-210521	46'04
M08	M08-int-021220	43'04
M09	M09-Int- 070521	40'47
M10	M10-int-091220	33,23
M11	M11-int-021220	39'18
M12	M12-int-131120	40'54
Total/h		509'23, soit 8, 48h

Nom du fichier audio : M= Maître, 01 à 12= numéro d'identification de l'enseignant, int= interview, 131120= jour mois année

Pour atténuer le problème de biais introduit par le pré-établissement des questions, il semble pertinent de planifier à l'avance l'ordre des enquêtes, en déterminant la séquence des méthodes utilisées, de manière à confronter les discours et les actions de l'enseignant enquêté. De cette manière, les questions sont élaborées sur la base des inspirations issues du terrain et non sur les seules préconceptions théoriques du chercheur, ce qui offre une approche de plus en plus ciblée (Blanchet & Chardenet, 2014, p. 76). Les entretiens réalisés au cours de cette étude ont été conduits après la phase d'observation de classe. Ainsi, l'objectif était d'approfondir la compréhension de certains aspects pertinents tels que les concepts, les actions et les réactions qui ont été observés ou entendus pendant les cours. Par rapport à la précaution d'atténuation des biais liés à la présence du chercheur, la perspective suivante a été adoptée. Lors de la planification des modalités d'entretien, une grande importance a été accordée aux enseignants concernant le choix du lieu, du moment et de la langue, afin de leur offrir la plus grande liberté pour exprimer leur point de vue. En effet, en rassurant les participants sur ces aspects, cela peut

les mettre plus à l'aise pendant l'entretien. Ainsi, certains entretiens ont été réalisés dans les locaux des établissements, tandis que d'autres ont eu lieu à l'extérieur, en français ou en bamanankan, et dans les deux langues simultanément dans la plupart des cas.

En conclusion, l'atout majeur des entretiens-semi directif réside dans leur capacité à fournir des informations qui ne peuvent être obtenues uniquement par l'observation de classe, que ce soit sur place ou via des enregistrements vidéo. Alors que la vidéo permet une vision à la fois globale et détaillée de la situation observée, c'est grâce aux entretiens que l'on peut véritablement comprendre les raisons sous-jacentes des événements. Ces derniers deviennent significatifs, même s'ils ne l'étaient pas lors de l'observation en classe. Ils peuvent cependant devenir aussi moins importants aux yeux des témoins lors de l'entretien. Cette approche permet également au chercheur de réexaminer certains aspects non observés directement en revenant en arrière dans le processus d'enquête.

2.3 Recueil de productions écrites et orales chez les élèves

Il a été proposé aux élèves un test de compréhension portant sur les séquences communes dispensées par chacun des douze enseignants dans les deux disciplines concernées par l'étude : la géographie et les sciences d'observation. Définissons d'abord la notion de compréhension qui est très vaste. Pour Martin, Lafortune, et Sorin (2010), « comprendre c'est attribuer de la signification à quelque chose par l'entremise de la connaissance et non par la seule expérience ou l'émotion. Il s'agit donc bien d'un processus intellectuel. » (p.18). L'objectif de la vérification de la compréhension consiste à voir ce que l'apprenant est à même d'évoquer ou formuler en mémoire ou non d'une idée, d'une représentation mentale, ne serait-ce que minimalement, sur les éléments soumis à l'épreuve. La compréhension relève dans ce sens d'une fonction de connexions entre différentes unités de connaissances. Ces connexions étant également une fonction de la connaissance, il importe de combiner les deux fonctions pour explorer la relation entre connaissance et compréhension (Waddington, 2016). Pour ce faire, on peut cibler non seulement les raisons d'un phénomène, mais également saisir le pourquoi et le comment des choses et des événements ainsi que des comportements et des pensées des personnes (Martin, Lafortune et Sorin, 2010, p.18).

Le dispositif déployé pour cela avait une double dimension, sur le plan de l'écrit, principalement, et sur le plan de l'oral pour une partie des apprenants. Environ 690 élèves ont participé au test. Près du double de ce chiffre correspond au nombre de productions collectées

chez les élèves. Il faut préciser que quelques élèves de certaines classes n'ont pas pu prendre part à l'évaluation en raison de leur absence le jour des épreuves proposées.

Les outils déployés (questions écrites et orales) pour ce faire sont présentés dans la sous-partie évaluation au sein du chapitre de discussion (voir p.434). Le test écrit était sous forme de questionnaire composé de questions ouvertes qui ont ciblé les concepts et les phénomènes clés abordés dans la leçon. Son avantage est que les apprenants y sont familiers, car les maîtres l'utilisent fréquemment pour les évaluations ordinaires de classe. Quant aux questions orales, elles ciblaient également les mêmes éléments évoqués dans le test écrit. La particularité de cette partie du test tient à son mode de passation. Les questions orales étaient proposées par moi-même à des petits groupes de 5 à 6 apprenants, alors qu'à l'écrit, les élèves étaient disposés individuellement comme habituellement pour passer l'épreuve. Les épreuves écrites durent en moyenne trente minutes, tandis que l'entretien oral par groupe dure 5 à 8 minutes. Bien que cet entretien permette de recueillir spontanément un éventail d'idées, parfois divergentes, il ne favorise pas l'émergence d'idées des élèves hésitants ou timides, ce qui peut limiter la représentativité des réponses du groupe.

Dans les deux cas, les questions étaient posées dans les deux langues en fonction de la complexité relative de certains concepts ou phénomènes. En termes de contenu, l'épreuve sur la séquence commune de la discipline sciences d'observation portait sur la leçon de la « lampe électrique de poche », dispensée en français. La séquence commune de géographie, dispensée en bamanankan, portait sur la leçon « *dugukolokan jiw : ji sigigilenw, ji bolitaw* » (= les eaux de surface : eaux stagnantes et eaux coulantes). Les objectifs et contenus de ces deux séquences communes sont détaillés plus loin. Par ailleurs, bien que l'évaluation ait visé les connaissances abordées en classe notamment dans des séquences indiquées, force est de considérer que mesurer la compréhension chez l'élève dans une séquence donnée relève à la fois de ses connaissances acquises en classe, d'ordre linguistique ou disciplinaire, et de ses connaissances sur le monde, c'est-à-dire les expériences et schémas acquis dans la vie courante (Bromm, 2012, p. 8).

Il convient donc de tenir compte de ces facteurs dans l'élaboration de la grille d'analyse des tests, et, par ricochet dans l'interprétation de leurs résultats. Lorsqu'une réponse évoque, en tout ou partie, l'idée centrale d'une question, elle est considérée comme indice de compréhension chez l'élève. Ce principe amène à minimiser la portée des incorrections

formelles comme les fautes d'orthographe ou de syntaxe, et à privilégier le contenu des messages produits. J'y reviendrai plus longuement.

2.4 Recueil de données complémentaires

En complément des enregistrements vidéo, audio et des évaluations des apprenants, le corpus de cette recherche comprend également des photographies des productions écrites des élèves sur les ardoises et dans les cahiers, ainsi que des photographies des traces laissées au tableau lors des activités pédagogiques. Des pages de manuels, de cahiers de préparation des enseignants et d'autres documents pédagogiques ont également été photographiées. Le choix de ces données complémentaires est guidé par leur pertinence par rapport aux unités didactiques étudiées par les enseignants dans le cadre de cette recherche.

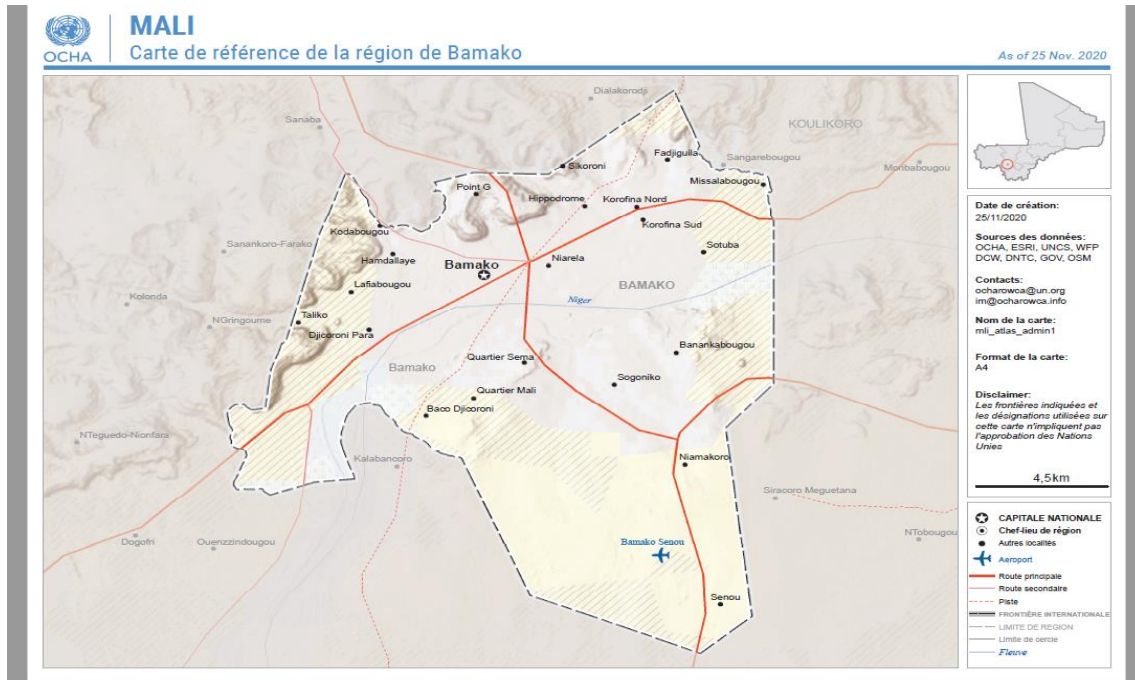
Chaque aspect de ces données est important et peut être mobilisé pour mieux comprendre le contexte du corpus étudié. Les photographies des pages de manuels ou du cahier de préparation des enseignants servent d'outils supplémentaires pour confronter les contenus d'enseignement recommandés au sein du curriculum, ceux choisis par l'enseignant, et ceux qui sont réellement enseignés par lui. En ce qui concerne la vérification de ce qui est compris ou non par les élèves, les photographies des productions de l'évaluation écrite des élèves revêtent une grande importance. Elles permettent également de comparer les éléments de réponses fournis à l'oral avec ceux fournis à l'écrit. Toutes ces données seront convoquées conjointement ou séparément pour être exploitées dans les chapitres analytiques de mon étude.

3 TERRAIN DE RECUEIL DE DONNÉES

La collecte des données a eu lieu dans le District de Bamako, capitale du Mali. Les principales caractéristiques physiques de la ville sont représentées au sein de la figure ci-suivante que j'emprunte au Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires²⁶.

²⁶ Consultable au lien suivant : <https://www.unocha.org/>

Figure 12: Carte de Bamako



Source : OCHA (2020)

3.1 Phases du recueil de données sur le terrain de recherche

Le recueil des données de recherche a eu lieu en deux étapes : la phase dite de pré-enquête et celle de l'enquête proprement dite. Pour décrire brièvement ces deux étapes, la phase de pré-enquête a consisté à prospecter le terrain pour y voir la possibilité de mener ma recherche. Pour cela, j'ai dû organiser plusieurs rencontres avec des administrateurs de diverses institutions scolaires, mais aussi avec les acteurs directement concernés, c'est-à-dire les enseignants et les élèves. Les discussions de vive voix avec certains Responsables du MEN ont permis d'avoir des pistes d'informations sur les Académies d'Enseignement (désormais AE), particulièrement celles de Bamako, abritant les Écoles à Curriculum Bilingue, désormais ECB. Observons dans le tableau ci-dessous la liste des CAP (Centre d'Animation Pédagogique) et le nombre d'ECB au sein des deux Académies du District de Bamako.

Tableau 11 : Récapitulatif des écoles officiellement déclarées à curriculum bilingue dans le District de Bamako

AE	CAP	TOTAL
Bamako Rive Droite	Kalaban Coura	13
	Torokorobougou	12
	Banankabougou	9
	Faladié	17
TOTAL BAMAKO RD		51
Bamako Rive Gauche	Banconi	22
	Djélibougou	23
	Bozola	16
	Hippodrome	11
	Bamako Coura	19
	Centre Commercial	27
	Lafiabougou	15
Sébénikoro	17	
TOTAL BAMAKO RG		150
TOTAL DISTRICT		201

Source : Diarra (2013, p.310)

Pour accéder aux structures de deuxième niveau de l'institution scolaire malienne, les AE, les règlements en la matière exigent des chercheurs en général et des doctorants en particulier de :

- Formuler une demande manuscrite adressée aux directeurs des Académies,
- Fournir un justificatif (attestation ou autorisation) d'inscription en thèse,
- Établir un formulaire de consentement éclairé avec indication du type de données à recueillir, du cadre dans lequel elles seront utilisées, et des modalités suivant lesquelles seront diffusés les résultats.

En fonction des informations obtenues à l'issue de ces tournées, je suis passé au travail proprement dit. Cette seconde étape, dite phase de l'enquête, consistait à me rendre dans les salles de classe selon le planning des enseignants. En raison de la quantité des données prévisionnelles à collecter et du nombre d'enseignants à observer (douze), cette étape était riche en activités : filmer les classes, administrer aux élèves des tests de compréhension à l'oral et à l'écrit, tenir à jour le cahier journalier avec les nouvelles prises, renommer les films au retour à la maison, améliorer au fur et à mesure la trame du guide d'entretien à passer avec les enseignants, etc.

3.2 Description du terrain de recueil de données

Après avoir accompli les démarches administratives susmentionnées, j'ai pu visiter quelques écoles à curriculum bilingue du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Banankabougou. Au Mali, une école est généralement constituée de six classes accueillant des

élèves de la 1^{re} à la 6^{ème} année d'enseignement primaire, avec un directeur responsable de l'organisation administrative locale. Il est fréquent que plusieurs écoles cohabitent dans une même cour, formant ainsi ce qu'on appelle un Groupe Scolaire. Le groupe scolaire du CAP Banankabougou faisant partie de mes écoles visitées est par exemple composé des écoles A, B, C, D, E et F. Par ailleurs, la plupart des écoles visitées font partie d'un Groupe scolaire au sein duquel on peut avoir au moins deux types d'enseignement différents : un système dit classique où le français est la seule langue d'enseignement et un deuxième système dit bilingue dans lequel l'enseignement est donné en français et en bamanankan dans toutes les aires « bamananphones ²⁷».

Les sites des écoles sont pour la plupart approvisionnés en eau et en électricité. Cependant, lors du recueil de données, il a été constaté que la majorité des salles de classe visitées ne disposent pas d'électricité, bien qu'elles soient équipées de ventilateurs, d'ampoules et de prises électriques. Ce manque d'électricité dans les salles de classe en milieu urbain pose problème. Pendant les périodes de forte chaleur, souvent autour de 40°C, les élèves, qui sont généralement en grand nombre, n'ont que leur ardoise ou cahier pour se ventiler. Cela peut affecter négativement leur concentration. Même les enseignants, qui occupent un espace plus grand que leurs élèves, se trouvent souvent étouffés par la chaleur. De plus, le manque de lumière nuit à la visibilité.

3.3 Période du recueil de données

Le recueil des données de recherche s'est étendu de mars 2020 à juin 2021. Bien que la procédure de recherche sur le terrain ait commencé en mars 2020, les premières visites dans les écoles n'ont été possibles qu'en septembre 2020. À ce moment-là, nous étions encore dans la continuité de l'année scolaire 2019-2020, qui aurait dû se terminer en juin. Cependant, cette année scolaire avait été fortement perturbée par la pandémie de COVID-19 et par les grèves des enseignants qui avaient paralysé le système scolaire de décembre 2019 à mi-septembre 2020. La rentrée scolaire de l'année suivante, c'est-à-dire l'année scolaire 2020-2021, n'a pu avoir lieu qu'à la fin de janvier 2021, alors que normalement les années scolaires sont organisées d'octobre à juin.

²⁷ Je préfère ce terme bamananphone à bambarophone qui est couramment indiqué dans la littérature. En effet, même si beaucoup de chercheurs adoptent le terme de bamanankan qui est une appellation endolingue, contrairement à bambara qui est une appellation exolingue, nombreux sont ceux qui reprennent les dérivés de bambara comme le terme de bambarophone qui ne me semble pas cohérent par rapport à mon choix terminologique de base.

4 TÉMOINS DE L'ÉTUDE : ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES DES ÉCOLES À CURRICULUM BILINGUE

Les témoins de l'étude, qui sont habituellement appelés informateurs, sujets ou enquêtés par les chercheurs, sont des personnes désignées « qui fournissent les informations que le chercheur va rassembler et analyser en éléments de réponse à son questionnement de recherche » (Blanchet, 2012, p. 45). Les témoins sollicités dans la présente étude sont à la fois des enseignants (12) et des élèves (693) au sein du CAP de Banankabougou situé dans l'Académie d'Enseignement Rive Droite de Bamako (voir plus haut la carte de cette ville). Même si l'objectif principal reste lié aux premiers, il n'est pas possible d'atteindre cet objectif sans passer par les seconds qui constituent l'un des maillons indispensables dans toute recherche pouvant apporter une certaine amélioration de l'éducation. Pour cette raison, découvrons d'abord les caractéristiques générales du public élève avant d'en savoir plus sur le public enseignant.

4.1 Caractéristiques générales du public élève

Au Mali l'enseignement fondamental du premier cycle (primaire) regroupe les classes de 1^{re} à la 6^{ème} Année et s'adresse aux élèves âgés de 7 à 12 ans. Les élèves concernés par cette étude sont ceux des classes de la 4^{ème} année de 8 écoles à curriculum bilingue du CAP de Banankabougou. Leur âge moyen est de 11 ans, tandis que l'effectif moyen est de 50 élèves. Le détail de la situation des élèves est présenté dans le tableau (page suivante). Selon les normes de constructions architecturales des infrastructures scolaires du pays, l'effectif minimum d'élèves par salle de classe est 25-30 et toute classe au-dessous de ce nombre doit être combinée avec une autre dans la même situation pour un enseignement multigrade. Le nombre maximum d'élèves par salle de classe est 50 pour obtenir un ratio moyen d'élèves par enseignant entre 40 et 50. Toute classe au-dessus de ce chiffre doit être dédoublée. Or, comme nous pouvons le constater dans le tableau qui suit, les effectifs d'élèves de 8 des 12 classes visitées dépassent le seuil, trois classes ont même un effectif de plus de 70. Cependant, au cours de l'année scolaire 2020-2021, les effectifs d'élèves de 100 à 150 ont été enregistrés dans les établissements du pays.

Observons le tableau suivant.

Tableau 12: Situation détaillée des élèves

ELV	Effectif			Présence de la cohorte à l'école			Genre du MTR et Nbre d'années avec lui	
	F	M	Total	Matin et soir	Matin ou soir	Genre MTR (F/M)	Nbre ²⁸ d'années avec MTR	
E01	19	23	42	X		F	2	
E02	41	34	75		X	F	2	
E03	20	30	69	X		F	2	
E04	16	22	48	X		F	2	
E05	17	17	34		X	F	2	
E06	34	38	72	X		M	2	
E07	30	24	54	X		M	2	
E08	26	35	61	X		F	2	
E09	36	42	78		X	F	2	
E10	23	29	52		X	F	2	
E11	30	27	57		X	F	2	
E12	19	23	42		X	F	2	
Tot	311	344	684	6	6	Non renseigné		

Comme le fait observer Lingani (2015), l'effectif pléthorique d'élèves ne facilite pas le travail de l'enseignant qui est constamment interpellé pour des questions de discipline et qui doit chaque fois rappeler à l'ordre pour permettre le déroulement de l'enseignement (p.86)

La dernière colonne du tableau indique que tous les groupes d'élèves sont en deuxième année consécutive avec leur enseignant (MTR). Cette situation s'explique par le fait que le programme du curriculum bilingue est divisé en trois niveaux, chacun ayant une durée de deux ans. Les formations pour l'appropriation du curriculum bilingue sont organisées en fonction de ces niveaux, ce qui conduit à une répartition générale des enseignants par niveau, et la plupart d'entre eux ne restent que deux ans avec leurs élèves. Cependant, certaines classes sont exceptionnellement accompagnées par le même enseignant tout au long des trois niveaux. Toutefois, dans certains cas, les élèves peuvent même passer du curriculum bilingue à un enseignement classique, c'est-à-dire dans le système général où la langue d'enseignement reste exclusivement le français. Par ailleurs, le français, bien qu'étant la principale langue de

²⁸ Si tous les enseignants de mon étude sont à leur deuxième année consécutive avec leurs élèves comme indiqué dans la dernière colonne du tableau, le principe de 2 ans de présence de l'enseignant pour le même niveau n'est pas respecté de façon générale.

scolarisation et formant un binôme avec le bamanankan, langue commune des élèves, n'est pratiqué par ces derniers qu'à l'école, voire uniquement dans les salles de classe.

4.2 Caractéristiques générales du public enseignant

Les enseignants observés sont au nombre de douze dont deux hommes et dix femmes, âgés de 25 à 45 ans, et ont une expérience de cinq à vingt ans environ²⁹. Le tableau suivant montre, pour le CAP de Banankabougou, l'effectif global du personnel enseignant du premier cycle, l'effectif formé à l'enseignement en curriculum bilingue et l'effectif ayant participé à la présente étude. La proportion de genre est indiquée en nombre et en pourcentage dans chacun de ces trois niveaux d'effectif du personnel enseignant.

Tableau 13 : Effectif global du personnel enseignant du premier cycle, effectif formé au curriculum bilingue et effectif de l'étude

Personnel enseignant	Femmes	Hommes	Total
Effectif global au CAP de Banankabougou	176 <i>72,13 %</i>	68 <i>27,87 %</i>	244 <i>100%</i>
Effectif formé au curriculum bilingue	40 <i>83,33 %</i>	8 16,67 %	48 <i>100%</i>
Effectif formé au curriculum bilingue participant à l'étude	10 <i>83,33 %</i>	2 <i>16,67 %</i>	12 <i>100%</i>

Source : Tableau constitué des données reçues auprès du CAP de Banankabougou, dans son Rapport Annuel Situation du Personnel 2020-2021

Ce tableau nous renseigne assez sur le personnel enseignant de ce CAP. Nous voyons que ce personnel est constitué principalement de femmes avec 72,13% contre seulement 27,87% d'hommes. Cet écart d'effectif entre genre se reflète dans la composition de l'effectif du personnel formé au curriculum qui est de 48 enseignants dont 83,33% de femmes contre 16,67% d'hommes. Cette même tendance s'est imposée dans la configuration de l'effectif d'enseignants ayant pris part à la présente étude. Sur un nombre de douze, nous avons dix femmes représentant 83% de la totalité et deux hommes ne constituant que 16,67%. Il faut dire que ces différentes configurations des profils et du genre des enseignants sont issues de la réalité du terrain. Elles n'émanent nullement d'un choix prédéfini du chercheur.

²⁹ Le genre masculin sera utilisé pour « enseignant » tout au long de ce travail afin d'alléger le texte

Le tableau suivant renseigne sur les profils, expériences, cohorte (équivalent de groupes, terme neutre) et effectif d'élèves des enseignants.

Tableau 14 : Situation détaillée des enseignants

MTR	Profils		Catégories d'expériences			Expériences (2021)		Formation bilingue	Cohorte		Nbre ELV
	Normal	Autre	DEB	EXP	TEX	Géné	Bilin	Durée	M-S	M/S	
M01	SAR P	Oui			X	3 ans	18 ans	6 mois du PC	X		42
M02	IFM	Oui		X		8 ans	2 ans	15 jours CB		X	75
M03	IFM	Non	X			3 ans	2 ans	15 jrs CB	X		69
M04	IFM	Oui	X			3 ans	2 ans	15 jrs CB	X		48
M05	IFM	Non			X	9 ans	2 ans	15 jrs CB		X	34
M06	SAR P	Oui			X	16 ans	2 ans	PC + 15 jrs CB	X		72
M07	IFM	Non		X		8 ans	2 ans	15 jrs CB	X		54
M08	IFM	Oui	X			3 ans	2 ans	15 jrs CB	X		61
M09	SAR P	Oui			X	1 an	20 ans	PC +SIRA + 15 jrs CB		X	78
M10	SAR P	Oui			X	2 ans	18 ans	PC + 15 jrs CB		X	52
M11	SAR P	Oui			X	16 ans	2 ans	SIRA + 15 jrs CB		X	57
M12	IFM	Oui		X		6 ans	2 ans	15jrs CB		X	42

MTR=enseignant, Normal= école de formation des enseignant, Génée= expériences générales, Bilin= expériences bilingues, Fr-LN= Français-Langues nationales, M-S= matin et soir, M/S= matin ou soir, Nbre ELV= nombre d'élèves par enseignant, Code couleur des lignes : Blanc = enseignants débutants, Gris clair = enseignants expérimentés, Gris moins clair Très expérimentés

4.2.1 Catégories des enseignants selon leur ancienneté et leur profil de formation

Les enseignants sont répartis en débutants (désormais DEB), pour ceux qui ont cinq à huit ans d'expérience, expérimentés (EXP) qui ont atteint dix à onze ans de pratique et très

expérimentés (TEX) pour ceux qui ont entre 18 et 20 ans d'ancienneté requise. Les catégories DEB et EXP comptent respectivement quatre et trois enseignants, tandis que celle de TEX en compte cinq. Lors de l'analyse en fonction de ces niveaux d'expertise identifiés, le système d'identification des enseignants (M01 à M12) sera légèrement modifié. Les numéros restent les mêmes mais l'initiale M sera remplacée par celle de la catégorie d'expertise à laquelle appartient l'enseignant. Le M12, qui appartient par exemple à la catégorie DEB, sera identifié par D12. De même, le M01, qui appartient à la catégorie TEX, sera identifié par T01 et ainsi de suite. Le détail de ces aspects apparaît dans le tableau ci-dessous.

Tableau 15 : Identifiant des enseignants selon le niveau d'expertise

Catégorie	DEB				EXP			TEX				
Code MTR	M0 3	M0 4	M0 8	M1 2	M0 2	M0 5	M0 7	M0 1	M0 6	M0 9	M1 0	M1 1
Code modifié	D03	D04	D08	D12	E02	E05	E07	T01	T06	T09	T10	T11

Selon leur formation, on peut également classer les enseignants en deux catégories. D'une part, parmi nos douze enseignants, sept d'entre eux ont obtenu leur diplôme dans des écoles de formation des maîtres. Certains d'entre eux sont issus de l'ÉNSEC (École normale secondaire), l'ancienne formule de l'école de formation, tandis que d'autres ont suivi la formation à l'IFM, l'Institut de formation des maîtres, qui est la formule actuelle. D'autre part, nous avons l'autre partie, 5 enseignants qui sont bénéficiaires d'une formation spécifique et accélérée pouvant être qualifiée de formation de reconversion. Ces enseignants sont souvent désignés par « *sarpiens* », car issus de la SARP, Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE). Il faut ajouter que ces douze enseignants sont en charge des classes à curriculum bilingue dont certains effectifs sont aussi pléthoriques que ceux des classes classiques où l'enseignement est donné exclusivement en français.

4.2.2 Catégories des enseignants selon le type de cohorte d'élèves

Quant au type de cohorte, il y a d'un côté, six enseignants chargés de la cohorte dite normale, c'est-à-dire qu'ils font cours aux mêmes élèves qui viennent quotidiennement les jours de classe matin et après-midi à l'exception d'un après-midi dans la semaine.

Tableau 16 : Identifiant des enseignants selon le type de cohorte d'élèves

Catégorie	Cohorte Journée (J)						Cohorte Journée (J)					
	Code MTR	M0 1	M0 3	M0 4	M0 6	M0 7	M0 8	M0 2	M0 5	M0 9	M1 0	M1 1
Code modifié	J01	J03	J04	J06	J07	J08	d02	d05	d09	d10	d11	d12

La lettre « J » (journée entière) représentera cette première catégorie dans la codification des enseignants selon le type de cohortes. D'un autre côté, il y a également six enseignants en charge des classes à double vacation, c'est-à-dire deux groupes d'élèves se partagent alternativement la même salle de cours le matin et le soir. Dans les cas rencontrés, chaque groupe garde son enseignant contrairement à d'autres écoles où un même enseignant reçoit alternativement deux groupes différents dans la même salle de classe. Les enseignants de ce groupe sont identifiés à l'aide de la lettre « d » suivie d'un chiffre de 1 à 12. Pour les deux types de cohortes rencontrées dans cette étude, c'est-à-dire celles d'« une classe, une journée » et « une classe, une demi-journée », certains enseignants sont secondés par un autre collègue n'intervenant toutefois pas dans le laps de temps de l'étude menée ici.

4.2.3 Catégories des enseignants selon les effectifs d'élèves

Il est indiqué dans la dernière colonne du tableau l'effectif d'élèves pour chaque enseignant qui va de 34 à 78 par classe, soit 50 en moyenne. À ce niveau, deux groupes d'enseignants ont été formés en se basant sur une moyenne d'effectif de 57 élèves. Cette moyenne a été calculée en divisant le nombre total d'élèves (693) par le nombre de groupes d'élèves (12). Le premier ensemble regroupe sept enseignants dont l'effectif est inférieur ou égal à cette moyenne. Le second ensemble comprend cinq enseignants dont l'effectif est supérieur ou égal à la moyenne majorée d'un élève. Les précisions concernant ces éléments sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17 : Identifiant des enseignants selon le type de cohorte d'élèves

Catégorie	Effectif inférieur ou égal à la moyenne						Effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée					
	Code MTR	M01	M04	M0 5	M0 7	M1 0	M1 2	M1 1	M0 2	M0 3	M0 6	M0 8
Code modifié	I01	I04	I05	I07	I10	I12	I11	S02	S03	S06	S08	S09

Les enseignants du premier ensemble sont identifiés par la première lettre du terme « Inférieur », tandis que les enseignants du second ensemble sont distingués par la première lettre du terme « Supérieur ».

4.2.4 Catégories des enseignants selon leur formation et expérience en enseignement bilingue

En plus des profils de formation enseignante comme IFM ou IPEG et la SARPE, des critères d'expérimentés et débutants ou de types de cohortes et d'effectifs d'élèves présentés ci-dessus, il est également indiqué dans le tableau 14 l'expérience générale des enseignants et leurs expériences acquises dans l'enseignement bilingue. S'ils ont tous une expérience générale de cinq ans minimum dans l'enseignement, seuls 4 des 12 enseignants ont reçu chacun plus de trois mois de formation en enseignement bilingue une ou deux fois dans toute leur carrière. Les 8 autres ont seulement deux années d'expérience dans l'enseignement bilingue, en l'occurrence le curriculum bilingue. Ceux-ci n'ont reçu qu'une formation de courte durée, deux semaines, pour la mise en pratique de la méthodologie d'enseignement bilingue. J'ai moi-même pu participer à une session de cette formation de deux semaines durant la période de collecte des données. Cela m'a permis de comprendre davantage les différents aspects travaillés dans ce dispositif et d'affiner la trame de mon guide d'entretien pour les discussions avec les enseignants observés, même si ces derniers n'étaient pas concernés par cette session de formation. Pour des raisons que je détaille plus loin, je ne recourrai pas nécessairement à cette catégorisation lors de la comparaison des reformulations, d'où l'absence d'un tableau d'identification de ces enseignants.

4.3 Relevé d'entretiens prospectifs menés auprès du personnel enseignant

Lors de mon tout premier passage dans les écoles, j'ai eu de courts échanges avec les directeurs, les enseignants, individuellement ou collectivement, pour la présentation de mon projet de recherche. Une fois au contact de ces interlocuteurs, la plupart d'entre eux commençaient par déplorer quelques problèmes, à peu près de même nature : le manque de formation des acteurs, le manque d'organisation et de coordination dans la mise en œuvre du dispositif d'enseignement à curriculum bilingue, la réticence de certains parents d'élèves envers l'enseignement en LN, etc. Ils reprochent tout cela aux plus hautes autorités du pays chargées de l'éducation mais en s'adressant à un visiteur venu recueillir des données dans l'espoir de voir proposer des changements efficaces. Pour briser cette illusion, il a fallu clarifier l'objectif de ma présence qui n'était autre que de voir ce qui se passe en situation réelle d'interaction verbale en classe afin d'en faire une analyse exclusivement scientifique. Malgré l'adhésion de

ces enseignants à mon projet de recherche, j'ai remarqué que la place accordée au bamanankan dans leur programme d'enseignement était très limitée, souvent en accord avec leur directeur. En effet, si certains enseignants essaient peut-être de dissimuler le fait qu'ils utilisent peu le bamanankan, d'autres affirment clairement que leur directeur les autorise voire encourage souvent à privilégier le français en classe.

4.4 Nécessaire adaptation du chercheur en milieu socioprofessionnel des enquêtés

Parallèlement à ce travail scientifique laborieux et chronophage, les réalités du milieu socioprofessionnel des enseignants obligent en quelque sorte le chercheur à s'inscrire dans le mode de vie et de fonctionnement au sein de chaque école. Il s'agit entre autres, des salutations routinières dans la cour de l'école, de la participation aux discussions informelles entre collègues çà et là pour ne pas paraître un « étranger », pour renforcer le sentiment d'appartenance et minimiser les changements de comportements. D'ailleurs ma participation à de nombreuses conversations ordinaires entre enseignants, souvent même autour du thé, m'a été très utile. Comme dit l'adage bamanan « *konobara lacilan ye da ye* », c'est la bouche qui fait savoir ce qu'on a dans le ventre, les échanges libres avec les acteurs concernés m'ont particulièrement permis de comprendre leurs attitudes et pensées et d'intégrer facilement ce cercle. Même si je suis moi-même enseignant avec une dizaine d'années d'expérience dans le secondaire, ces moments de collecte de données m'ont permis de prendre conscience de la diversité des points de vue au sein d'une même corporation. Les conversations auxquelles je participais avec mes collègues du secondaire semblaient être très différentes de celles que j'ai eues avec mes collègues du primaire. Cependant, il est important de souligner que ma participation à ces discussions respectait toujours la vie privée des personnes impliquées. Il est également pertinent de noter que sans cette approche, il aurait été difficile d'obtenir une compréhension approfondie de ces informations.

5 ELABORATION DE DÉMARCHE ET APPRENTISSAGE DES OUTILS D'ANALYSE

Une période importante de ma recherche doctorale a été consacrée à l'appropriation des démarches et des outils indispensables dans le traitement de mes données de recherche. L'apprentissage des outils technologiques comme CLAN, Transcriber, Elan, Calc, langage R, etc. s'est particulièrement imposé afin de travailler sur des échantillons enregistrés des activités de classe dont les interventions discursives du maître et de l'élève constituent un objet précieux

d'investigation. Le choix des outils numériques d'enregistrement et d'exploitation des données est motivé par la perspective théorique de la présente étude.

En 2015-2016, j'ai participé à un projet de recherche dénommé *Parents and Children Interactions* où je m'occupais de la transcription de corpus d'interactions mère-enfant bilingues, cela m'a été d'une importance capitale à cette étape de ma recherche. Cela m'a beaucoup entraîné, à la fois à l'activité de transcription et de traduction du bamanankan vers le français. Cette expérience a sans doute été une source d'aisance dans l'activité de transcription de façon générale. Même s'il s'agit d'une transcription du corpus oral avec une orientation plus phonologique, le caractère spontané du langage oral est similaire à celui du corpus sur lequel je m'appuie dans la présente étude. En outre, l'outil praat utilisé dans ce cadre offre aussi une interface similaire à celle de CLAN principalement utilisé ici.

6 LOGICIEL CLAN

Le logiciel CLAN étant à la fois un outil de transcription et d'analyse des données audiovisuelles, il convient de le présenter de manière détaillée et indépendante des rubriques transcription et analyses de données. CLAN est un éditeur libre et disponible du projet CHILDES³⁰. Celui-ci est composé de CHAT, un format de transcription et de codage permettant d'informatiser le corpus ; d'une banque de données ; et enfin de CLAN lui-même, une série de programmes informatiques pour traiter et analyser les données comme mots, grammaire, erreurs, contextes, prosodie, accentuation, pauses. L'acronyme CLAN signifie « Computerized Language Analysis ». Selon son concepteur MacWhinney (2018), l'usage de ce logiciel aide à répondre à des questions de recherche fondamentale et à explorer de nombreux types de langage différents. Il pourvoit des méthodes puissantes pour accélérer la transcription des corpus oraux, relier les transcriptions aux médias, audio ou vidéo, calculer automatiquement un large éventail de caractéristiques morphosyntaxiques. En outre, le CLAN permet de :

- Effectuer des recherches dans les transcriptions et les lignes de codes ;
- Identifier des exemples pour illustrer un phénomène ;
- Coder les données transcrites selon ses besoins ;
- Manipuler de manière quasi automatique les données transcrites ou codées par le biais de commandes (Caët & al., 2014, p.6).

³⁰ CHILDES (*Child Language Data Exchange System*, voir <http://chil实现.psy.cmu.edu>) est un système d'échange et de description du langage de l'enfant développé en 1984 par Brian MacWhinney et Catherine Snow (Université Carnegie Mellon de Pittsburgh, USA) dans Parisse et Noyau (2013).

6.1 Métadonnées dans CLAN

Dans le logiciel CLAN, certaines informations sont indispensables lors de la transcription, formant ainsi les en-têtes de chaque transcription réalisée avec ce programme. D'une part, ces prérequis incluent des détails tels la ligne du début de la page de transcription, l'identité des interactants (les initiales de leur nom ou de leur rôle), celle du transcripateur. D'autre part, la durée de l'enregistrement, le nom et le format du fichier, la date et le lieu de l'enregistrement, ainsi que la date de début de la transcription sont inclus. Tous ces aspects sont introduits par le symbole de l'arobase (@). La normalisation de ces informations facilite l'échange de données entre utilisateurs (Guiré, 2015). La marche à suivre lors de la transcription selon les conventions de CHAT concerne cinq étapes importantes.

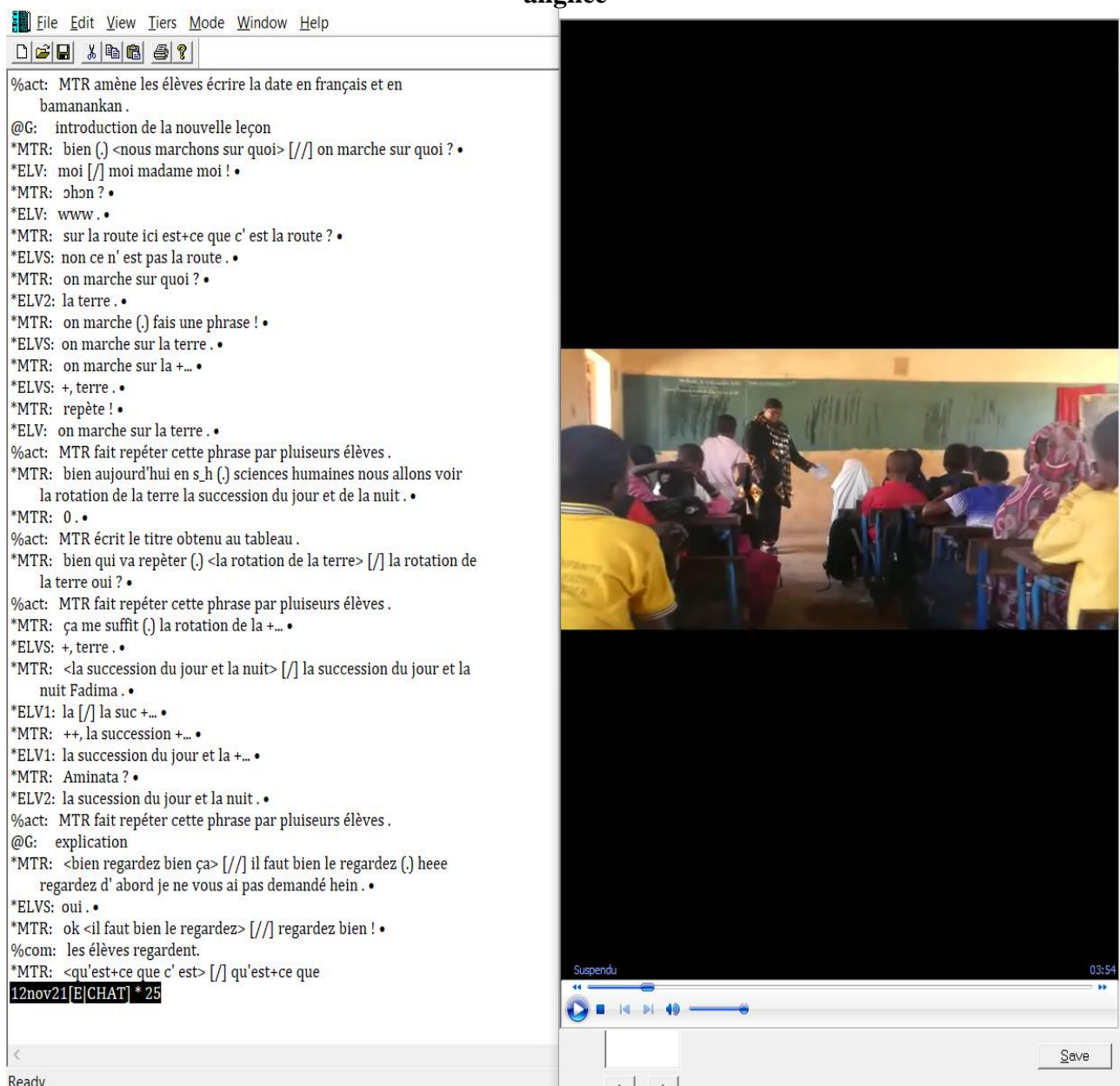
- Compléter les en-têtes
- Découpage en énoncés
- Transcrire les lignes principales
- Ajouter des lignes dépendantes
- Vérifier sa transcription (y compris en utilisant le programme CHECK).

6.2 Avantage de l'alignement de son ou vidéo sur CLAN

Les chercheurs travaillant sur du corpus oral sont unanimes pour reconnaître que transcrire celui-ci est une tâche laborieuse et chronophage : « Selon les estimations courantes, un minimum de trente minutes de travail est nécessaire pour transcrire une minute d'enregistrement, ce qui revient selon les estimations à un euro par mot graphique » (Baude et al., 2006, p.39). Bien que la transcription reste un processus manuel fastidieux redouté d'ailleurs par les chercheurs quand il s'agit surtout des longs corpus, elle peut être facilitée par CLAN avec l'intégration du son ou de la vidéo. Le but est de permettre de manière instantanée de réécouter ou de revoir l'enregistrement en cours de transcription sans avoir à changer de programme ou d'écran, sans utilisation de magnétophone et sans avoir à réaliser des retours en arrière qui sont assez fastidieux. L'un des avantages des retours sur le corpus transcrit tient à son affinement. Il semble qu'on trouve toujours à l'améliorer. C'est ce que j'ai vécu tout au long de différentes sessions de codage. Celui-ci nécessitant souvent le visionnage de la vidéo, j'ai procédé au fur et à mesure à rajouter les bouts d'énoncés, à en enlever souvent, de manière à rendre la transcription la plus fidèle possible.

Comme le montre la figure ci-dessous, dans une transcription basique sans codes spécifiques du chercheur, le logiciel permet un alignement de vidéo ou son sur la ligne dite principale marquée en son début par le signe * (étoile). Un alignement peut correspondre à un ou plusieurs énoncés ou tours de parole. Le logiciel permet également l'ajout d'autant de lignes dites secondaires selon les besoins spécifiques des chercheurs. Elles sont introduites par le signe % (pourcentage) suivi de trois lettres.

Figure 13 : L'interface de CLAN contenant un squelette de transcription avec vidéo alignée



Plusieurs lignes secondaires ont été introduites dans la présente étude. Il s'agit entre autres, de %ref contenant le code des occurrences de reformulation, %cir qui contient les éléments indiquant le circuit de reformulation, ce sont les informations sur l'auteur de l'énoncé

reformulé, la position de ce dernier par rapport à l'énoncé source, etc. Dans chaque fichier de transcription, on retrouve plusieurs autres métadonnées qu'impose le logiciel au transcripteur dans l'entête (voir les principaux symboles de la convention de transcription, p.211). Voyons dans l'image ci-dessus, l'interface de CLAN avec un squelette de transcription.

6.3 Fonctions d'analyse de CLAN

La transcription est essentielle pour l'analyse, comme nous l'avons vu. Le logiciel CLAN va encore plus loin en intégrant des outils d'analyse du corpus, tels que le codage interprétatif, l'annotation, la recherche de mots, le calcul de fréquence, l'analyse interactionnelle, l'analyse morphosyntaxique, etc. Pour mettre en œuvre ces fonctionnalités, il est nécessaire de recourir à des commandes telles que **FREQ** et **COMBO**, qui ont été utilisées dans cette étude.

6.3.1 Commandes **FREQ** et **COMBO**

Sur la base d'un certain nombre de contraintes « syntaxiques » à respecter dans le CHAT, c'est-à-dire le format de présentation, CLAN permet des analyses automatiques possibles par le biais de ses nombreuses commandes comme **GEM**, **KWAL**, **EVAL**, **FREQ**, **COMBO**.

Tableau 18: Les fonctions des commandes **FREQ et **COMBO** de CLAN**

Analyses	Commandes	Fonctions de base
Fréquences	FREQ	Calcul a) du nombre total de catégories et de catégories différentes, b) du Rapport type/token, c) des Fréquences de différentes catégories
Combinaisons	COMBO	Permet des combinaisons de critères de recherche et la visualisation de leurs résultats en contexte comme les occurrences de reformulation et les types de circuits utilisés Fréquence des combinaisons comme le pourcentage de circuit par occurrences de reformulation

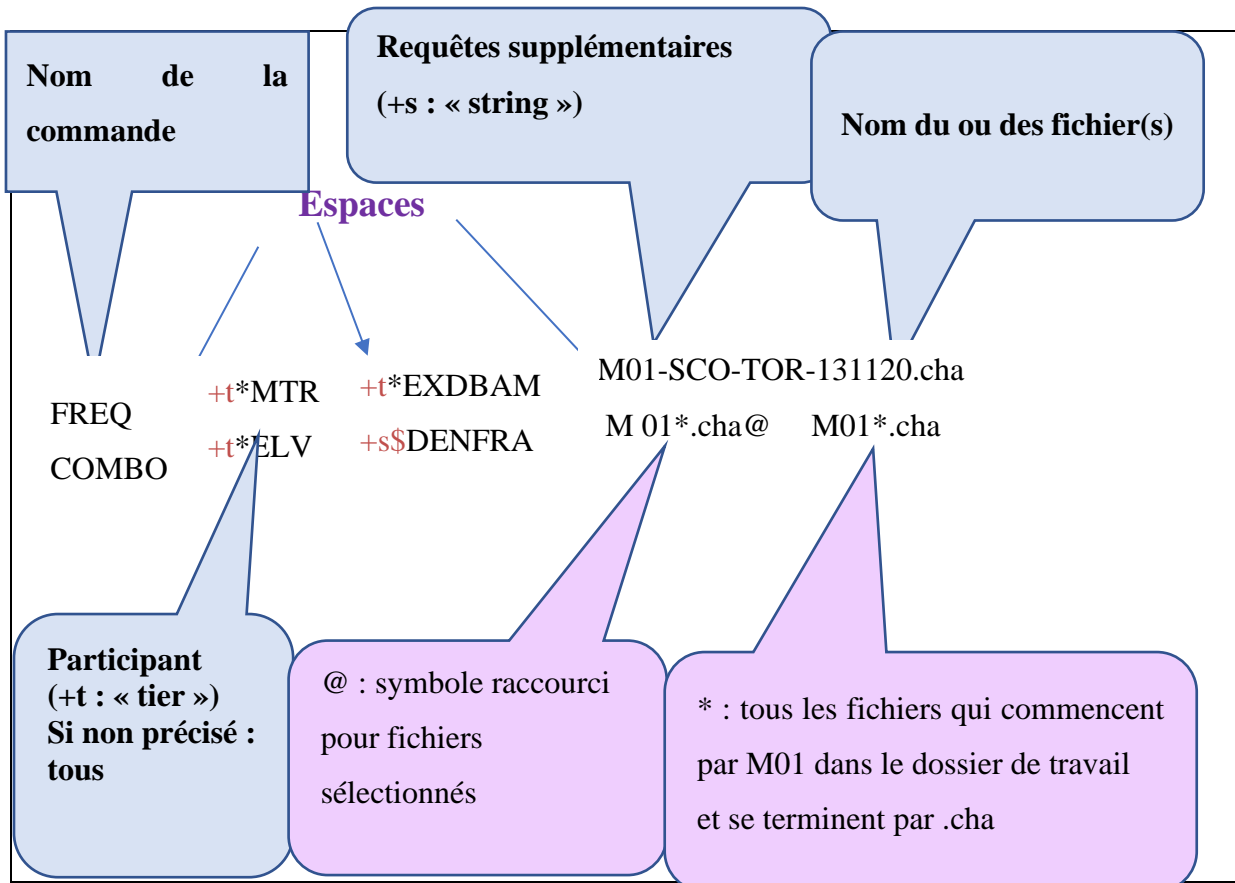
Source : Constitué à partir des données du manuel CLAN

Les commandes **FREQ** et **COMBO** qui ont essentiellement été utilisées dans mon étude permettent respectivement, comme indiqué, des analyses de fréquences d'un code, d'un mot ou de toute autre unité linguistique donnée et la recherche de combinaison des éléments en contexte.

6.3.2 Types de syntaxe des commandes FREQ et COMBO

J'entends par syntaxe de commande la combinaison d'un certain nombre de caractères spéciaux afin d'extraire dans le logiciel CLAN un certain nombre d'informations. Une syntaxe de commande est aussi appelée structure de commande simple. Observons ci-dessous une structure simple des commandes FREQ et COMBO et leurs interprétations.

Figure 14 **Figure 12 : Structure simple des commandes FREQ et COMBO**



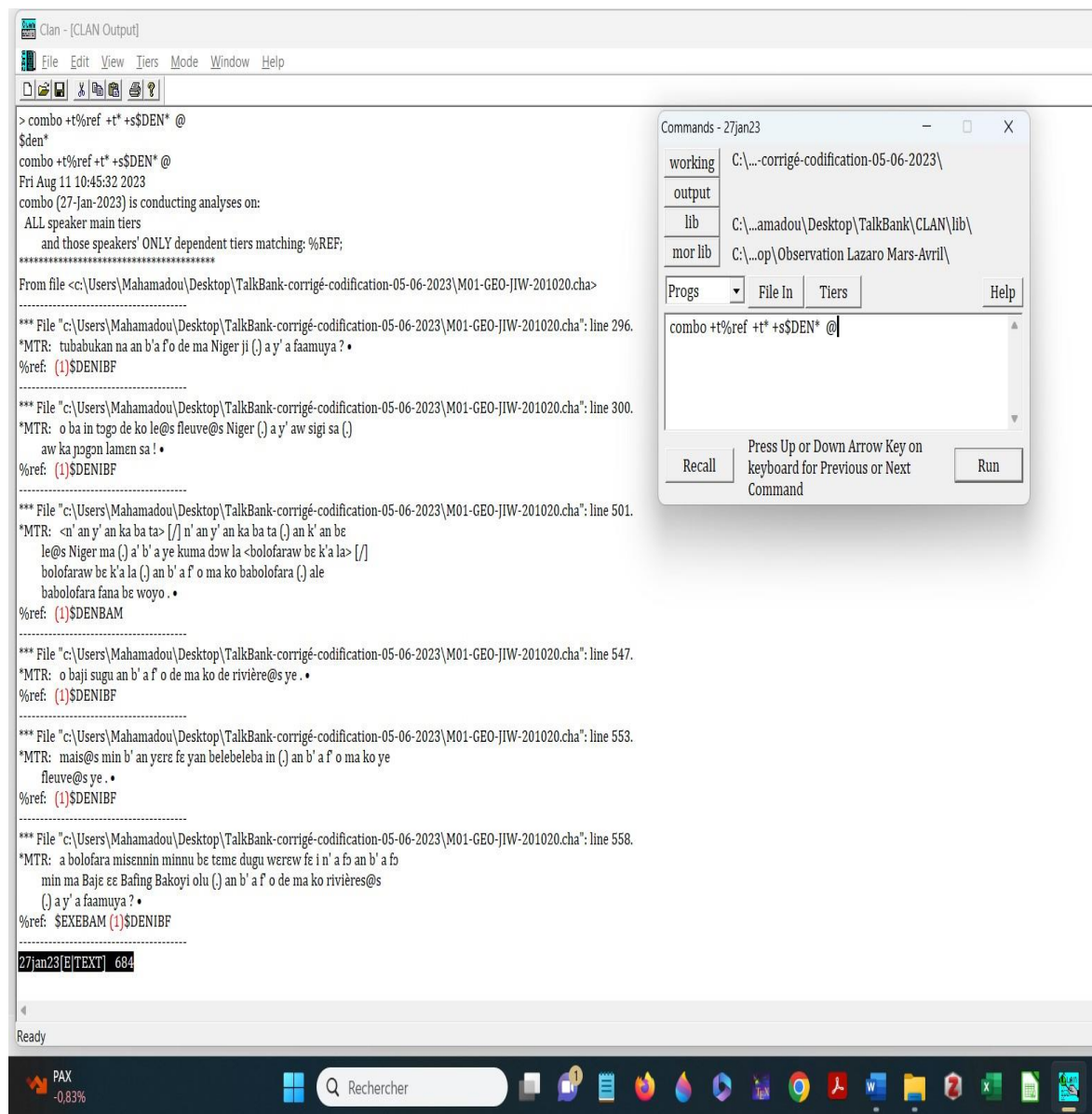
Source : Modèle emprunté à Caët (2016)

Ces structures simples s'interprètent de manière suivante :

- **Freq +t*MTR +t%ref @ :** cette syntaxe permet de rechercher sur la ligne secondaire %ref dédiée au code de différentes catégories de reformulation, fournit la somme de code pour l'ensemble, pour chaque catégorie et fournit le pourcentage de chaque catégorie
- **Combo +t%ref +t* +s\$DEN* @ :** elle permet d'afficher les occurrences et leur nombre total par catégorie de reformulation et le total d'occurrences pour l'ensemble des catégories

Observons dans la figure suivante un exemple de résultat obtenu lors d'une requête effectuée sur mon corpus à l'aide de la commande COMBCO.

Figure 15 : Exemple de résultat obtenu par la requête combo



Ce résultat permet la visualisation en contexte de toutes les occurrences de dénomination, ce qui facilite le choix des exemples pertinents pour l'analyse. Le choix des exemples est très important pour l'interprétation du corpus dans sa totalité. C'est ce qui explique l'intérêt de recourir à une commande comme COMBO pouvant permettre le visionnage de n'importe quel passage du corpus en fonction des besoins du chercheur.

6.4 Limites de CLAN

CLAN comme tout outil de travail présente un certain nombre de limites. Une de ses insuffisances tient au travail manuel de la transcription consistant en l'intégration et l'enregistrement des données dans le logiciel. Une autre limite similaire à la précédente est que le matériel ne permet pas le marquage automatique ou automatisé de la durée des pauses, des silences ou autres. Or, une telle fonction se trouve assurée par d'autres outils tel que l'ÉLAN pouvant répondre à ce besoin en lui proposant tout de même l'instruction appropriée.

L'étape du travail manuel assez laborieuse et chronophage fait que ce logiciel est redouté par bon nombre de chercheurs. Au cours de mes années de thèse, j'ai vu beaucoup de collègues doctorants abandonner l'utilisation de CLAN dès lors qu'ils comprenaient que le logiciel exigeait un travail manuel préalable. Lorsque j'étais moi-même confronté à des problèmes (erreur de code, de direction de fichiers lib, etc.) dans sa manipulation, il m'est plusieurs fois arrivé l'idée d'abandonner « ce capricieux outil qui ne me fait que perdre du temps et d'énergie », mais chaque fois que j'arrivais à une solution de déblocage, je me retrouvais à nouveau plus à l'aise et déterminé à manipuler ce puissant outil. Entre autres difficultés que j'ai connues dans l'utilisation de CLAN, je signalerais la perte de transcriptions enregistrées dans le logiciel causée souvent par des bugs ou des problèmes de mise à jour, le manque de modules de formation, etc. Les solutions auxquelles j'ai recouru à ce niveau étaient entre autres, les autoformations via les tutoriels, la consultation des experts dans ce domaine à l'Université de Lille, de Paris Nanterre et de Bamako.

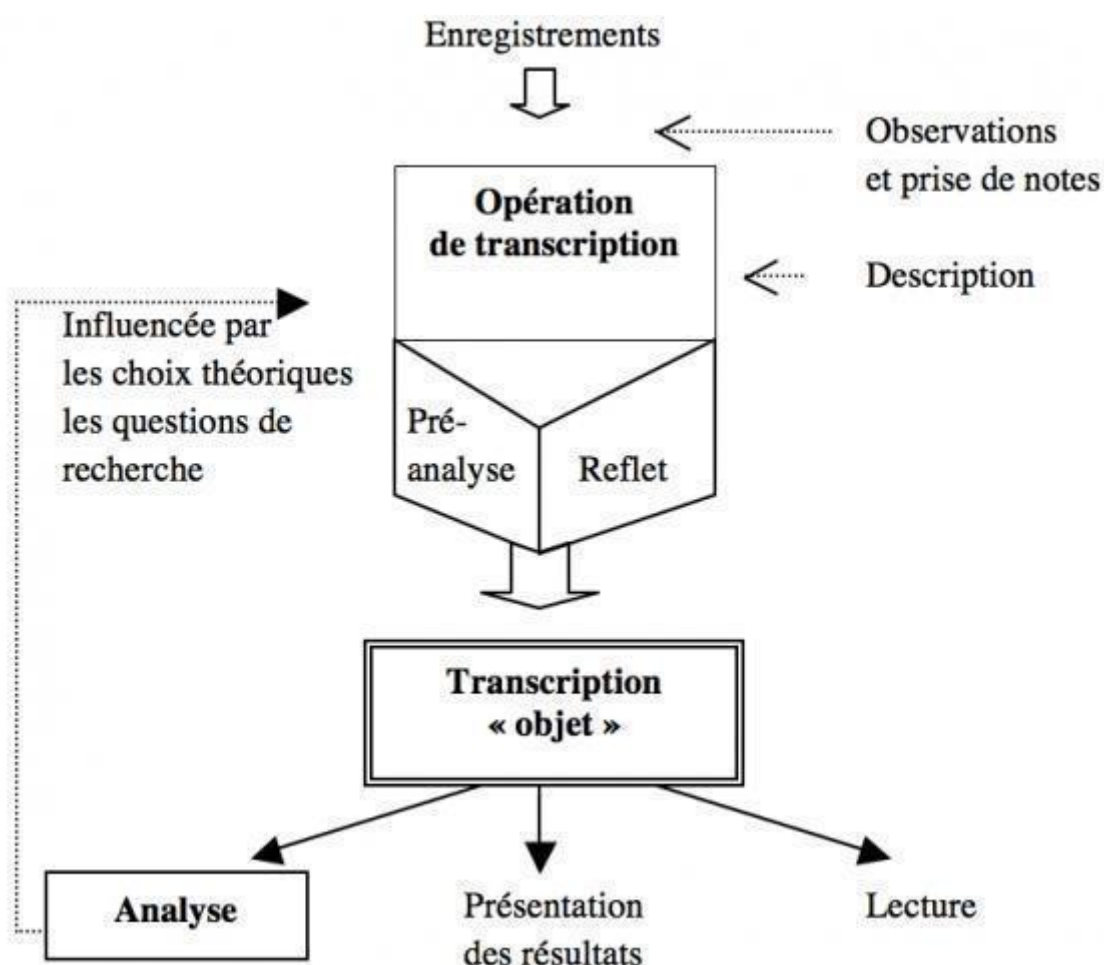
7 TRANSCRIPTION DES DONNÉES

Il est généralement admis qu'une analyse linguistique de productions orales ne peut pas être effectuée uniquement à partir de la source sonore. Peu importe le nombre d'écoutes de l'enregistrement audio, cela ne permet pas au chercheur de saisir le contenu des interactions uniquement par le biais du son. Pour que ces interactions deviennent des objets d'étude à part entière, il est nécessaire de les transposer dans le code écrit, ce qui rend l'étude de corpus oraux particulière. Leur exploration implique l'utilisation à la fois des données primaires, comme les enregistrements, et des données secondaires, comme les transcriptions (Dister et al., 2007, p. 2). La transcription consiste à transcrire sur papier ou support numérique ce qui est entendu dans un enregistrement audio-visuel (Bazillon, 2011, p. 59). Dans le cadre de cette étude, les transcriptions concernent les observations de classe réalisées à partir d'enregistrements vidéo et d'entretiens audio.

7.1 Transcription : opération et résultat

Le travail du transcripteur consiste à prendre les relevés oraux, à les isoler et à les découper en formes identifiables, qui sont ensuite rendus de manière écrite et clairement définis. Cette procédure est appelée « opération de transcription » (Mondada, 2000). Le résultat obtenu de cette opération est ce qu'on appelle « transcription-objet », sur laquelle le chercheur se basera pour mener à bien son analyse. Bien que la transcription des données orales implique plusieurs aspects, comme illustré dans la figure ci-dessous tirée de Traverso (2002, p.16), mettons l'accent sur ces deux formes de transcriptions.

Figure 16 : Les dimensions de la transcription des données audio-visuelles



Source : Traverso (2002, p.16),

En observant la figure, je focalise mon attention sur deux cas principaux, ceux de l'« opération de transcription » et de la « transcription-objet ». La flèche du haut repose sur les enregistrements à l'opération de transcription pour indiquer que celle-ci constitue l'élément d'entrée de la matière à analyser. La grande flèche intermédiaire du bas présente la

« transcription-objet » comme un résultat de l'opération de transcription. La flèche à gauche permet de voir la « transcription-objet » comme une composante dynamique de l'analyse, bien qu'elle implique un certain figement en raison du protocole d'enregistrement. L'analyse conduit souvent à revenir à cette « transcription-objet » pour apporter des modifications à la première version. En effet, on réalise qu'un même extrait d'interaction peut être transcrit de différentes manières selon les questions de recherche spécifiques.

La transcription des interactions orales implique le transfert du code oral au code écrit. Elle constitue une pré-analyse car le chercheur décide des parties à transcrire, ce qui peut entraîner l'omission de certaines parties contenant des variables applicables à son étude. Ces étapes dépendent de choix théoriques liés aux questions de recherche qui ont guidé la collecte des données. Ces choix incluent la notation d'aspects de l'interaction orale tels que l'hésitation, les pauses et les chevauchements, ainsi que le mode de notation (transcription ou description) et les unités utilisées pour structurer le texte de la production orale. L'identification du type de découpage ou de *séquençage* des énoncés et de leur mise en forme dans le texte analysé est également importante.

7.2 Transcription et traduction

Le corpus oral étudié ici étant bilingue (français-bamanankan), la transcription implique une traduction des énoncés en français. Etant moi-même locuteur natif (actif) et professeur de bamanankan, je suis en même temps transcripateur et traducteur de mes corpus. Cependant, quel que soit le degré de maîtrise des deux langues, la traduction de la transcription des interactions bilingues pose des difficultés. Comme le fait remarquer Mondada (2000), le codage typographique des langues impose inévitablement au chercheur des décisions concernant l'appartenance catégorielle des formes. Cette situation pose des problèmes, particulièrement en ce qui concerne des formes potentiellement ambiguës comme celles observées au sein des interactions français-bamanankan : *tɔɔsi parti partiw* (= différentes parties de torche), *kɔntakimayɔɔ* (= l'endroit porteur du contact), *pɔsikɔnɔla* (=intérieur de la poche).

Ces formes hybrides, considérées comme des *franbambara*, peuvent être rattachées à l'une ou l'autre langue, ou être classées comme des « emprunts » selon les critères établis par les linguistes (*Ibid.*, p.11). Le traducteur-transcripateur est également confronté aux problèmes classiques de la traduction, auxquels s'ajoutent ceux liés au caractère improvisé de la « parole vive = *fresh-talk* » (Traverso, 2002, p.5), parfois orientée vers ou par une tâche, parfois tenue en contexte familier.

Les difficultés de ce genre rencontrées lors de la transcription et traduction de mes données concernent les :

- Termes techniques ou liés à des réalités culturelles comme le mot *fitinedaga* (= objet traditionnel d'éclairage, couramment appelé lampe à l'huile)
- Expressions idiomatiques et expressions imagées comme *wulikajɔ* (= le fait de se lever et s'asseoir ; par extension, détermination, mobilisation,)
- Équivalents pragmatiques comme *k'an ben et kanben* (= au revoir et l'union)
- Particules et autres vocalisations comme *dεε* (marque de focus de vérité ; le locuteur insiste sur le fait, assumant que l'interlocuteur pense autrement)
- Registres de langue ou variations dialectales comme *gilanin et taranin* (= bourbouille, boutons de chaleur).

Pour remédier à ces difficultés, je me suis appuyé sur mes compétences de locuteur natif du bamanankan et celles acquises lors de mes formations de linguistique. Tout au long de mon parcours universitaire, j'ai eu, à différents niveaux, des cours consacrés à l'étude du bamanankan. En plus du déploiement de ces expériences acquises en bamanankan et linguistique de manière générale, des documents unilingue bamanan et bilingue français-bamanan comme le guide transcription des LN, des dictionnaires français-bamanan ont été exploités.

7.3 Méthodes de transcription

Deux grandes familles de transcriptions sont couramment utilisées dans l'analyse des données audio-visuelles : les transcriptions s'appuyant sur les phonèmes et les transcriptions basées sur les graphies. Cette dernière catégorie, adoptée ici, renvoie à la convention d'écriture de la langue et est, par conséquent, assez convenable à nos habitudes de lecture par rapport à la transcription phonétique dans laquelle on supprime les lettres, les graphies par les phonèmes (Parijsse & Normand, 2007, p. 5). Elle est dite aussi de transcription standard et semble la méthode sûre pour limiter le risque d'altérer un énoncé, si bien entendu, elle s'effectue sans censurer des paroles de l'interaction.

7.4 Conventions de transcription

Les conventions de transcription sont les règles adoptées par toute personne ou tout groupe de recherche en vue de transposer l'oral à l'écrit. Dans le cadre de toute analyse de corpus oral, les conventions de transcription ont des implications sur les types de requêtes et d'analyses qu'on peut mener sur les données. Les principaux symboles de la convention de transcription, ainsi que leur signification, sont rappelés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19 : Principaux symboles de la convention utilisée

Symb	Signification
*	Marqueur de début d'énoncé (suivi du nom du locuteur / de la locutrice)
%	Marqueur de début de ligne secondaire, destinée à apporter des informations, commentaires, explications, etc. concernant la ligne principale située juste au-dessus
%gls :	Glose de la traduction de la ligne principale placée au-dessus
%com :	Commentaire sur la ligne principale placée au-dessus
%ref:	Ligne secondaire contenant le code d'une ou des occurrences de reformulation
\$	Symbole précédant le code d'une occurrence de reformulation (permet de faciliter l'extraction automatique de code dans le logiciel de transcription)
+...	Marqueur de fin d'énoncé en suspens
+,	Énoncé complété par le locuteur / la locutrice
++	Énoncé complété par un.e autre locuteur.rice
(.)	Pause courte
(..)	Pause de durée moyenne
(...)	Pause longue
+	Trait d'union
+//.	Auto-interruption par le locuteur qui s'interrompt spontanément et commence immédiatement à parler d'autre chose.
+//?	Le locuteur auto-interrompt son interrogation
+/.	Interruption par quelqu'un d'autre
<>	Marqueur de répétition d'énoncés
+/?	Le locuteur est interrompu par quelqu'un d'autre dans son interrogation
[/]	Répétition sans correction
[//]	Répétition avec correction syntaxique
[///]	Reprise avec reformulation
[- bam]	Annnonce d'une nouvelle langue au début de la ligne concernée
@s	Marqueur de mots étrangers par rapport aux autres mots d'une ligne donnée

Parmi ces symboles, les signes rappelés dans la parenthèse (*, %, gls, com, ref, cir, \$, (.), [-bam], @s,) sont illustrés dans l'extrait suivant tiré de mon corpus. Il s'agit d'un extrait de séquence des sciences d'observations dispensées en français, séquence qui porte sur le thème de la lampe électrique de poche ou la torche.

- 311 *MTR: on a la torche donsow@s ka@s torche nin@s do@s bε@s f'u@s b' a@s kε@s
tan@s o@s fεnε@s ye@s torche de@s ye@s ça c' est la torche pour les
chasseurs
- 312 %gls: la troche des chasseurs eux ils la portent de cette manière
- 000%com: MTR stimule l'action de mettre à la tête une torche avec ceinture d'attache
- 313 *MTR: [-bam] <à@s quoi@s sert@s la@s torche@s> [///] torche@s a bε mun mago
na an ye (.) a bε mun mago dilan an ye?
- 314 %ref: \$EXSBAM
- 315 %cir: A1MM
- 316 *ELV2: [-bam] a fana a bε yeele d'an ma

Les conventions adoptées dans mon étude sont de différentes sources. Les codages des interactants, MTR (maître), ELV (élève), des langues de l'interaction, FRA (français), BAM (bamanankan), ont été empruntées au projet « Transfert des apprentissages », tandis que la plupart des autres aspects de la convention sont inspirés du projet CHILDES (MacWhinney, 2000) dont les conventions de transcription correspondent au format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts).

7.5 Identification des énoncés ou des tours de parole

Les transcriptions dans cette étude sont réalisées énoncé par énoncé, c'est-à-dire par tour de parole sur les lignes principales, celles commençant par l'astérisque (*) dans le logiciel CLAN. Définir le tour de parole dans ce cadre revient à l'envisager de la sorte : « un tour de parole correspond à l'occupation matérielle du canal de parole par un locuteur ; le tour de parole s'achève lorsqu'un nouveau locuteur prend la parole à son tour » (Dister et al., 2007, p.7). La notion de tour de parole reçoit dans mon étude le sens d'une unité de transcription qui équivaut à un énoncé. En d'autres termes, le tour de parole correspond à un énoncé produit par un locuteur. Si le logiciel CLAN exige sa méthode de numérotation de 1 à un nombre X, les tours de parole seront numérotés de 001 à x nombre à trois chiffres par fichier de transcription pour faciliter harmoniser leur présentation dans l'analyse. La succession des tours de parole se présente de manière verticale dans mes transcriptions. Les paroles des locuteurs se succèdent, de haut en bas sur la « page » ou à l'écran et chaque numéro de ligne représentant ainsi l'intervention d'un locuteur. Cette disposition est cohérente avec les habitudes de lecture en ce sens qu'on commence par lire en haut de la page, et ce qu'on lit d'abord se déroule dans le temps avant ce qu'on lit ensuite, plus bas sur la page (*Ibid.*, p.7-8)

La gestion des tours de parole est facilitée par le logiciel CLAN. En effet, chaque locuteur est identifié par un code de trois lettres, faisant référence à son nom ou à son rôle. Ce code est répété au début de chaque énoncé dans la transcription de la ligne principale (Guiré, 2015). Selon Parisse et al. (2006), un énoncé est délimité (avant ou après) par un silence (d'une durée d'au moins 400 millisecondes) ou par l'intervention d'un autre locuteur, appelé tour de parole (p. 6). Quant aux chevauchements et interruptions de tours de parole chez un interlocuteur, ils ont été marqués différemment. Les différents symboles marquant les interruptions, variant d'une situation à l'autre, ont déjà été détaillés dans le tableau précédent. Pour les chevauchements, j'ai recouru aux marqueurs dits sommaires « +< » qui doivent être utilisés au début de l'énoncé qui recouvre le précédent.

8 CONSIDERATIONS ETHIQUES

8.1 Données à caractère personnel

Les outils de collecte précédemment évoqués ont permis de collecter, en quantité suffisante, des données brutes entendues comme des données de première main recueillies directement par le chercheur sur le terrain. C'est le cas des données de cette étude qui ont été collectées par moi-même. Elles constituent des échantillons qui sont des informations relevant de domaines personnels ou professionnels par rapport aux personnes impliquées. Par conséquent, elles sont considérées comme ce qui convient d'appeler « données à caractère personnel » (désormais DCP). Une DCP correspond, aussi bien en droit français qu'en droit malien, à toute information relative à une personne physique identifiée ou qui peut être identifiée, directement ou indirectement, par référence à un numéro d'identification ou à un ou plusieurs éléments qui lui sont propres.

8.2 Législations concernant la protection des données à caractère personnel

Selon les législations maliennes et françaises, l'accès au DCP passe par un acte de consentement de la personne concernée. La loi malienne en la matière définit le consentement en son article 3 alinéa 3 comme étant : « Toute manifestation de volonté expresse, non équivoque, libre, spécifique et informée par laquelle la personne concernée ou son représentant légal, judiciaire ou conventionnel, accepte que ses données à caractère personnel fassent l'objet d'un traitement » (Protection des données à caractère personnel en République du Mali, 2013) En France, le dispositif législatif est dénommé Règlement Général sur la Protection des Données, désormais, RGPD, qui prévoit que des données personnelles puissent toutefois être

traitées « à des fins archivistiques dans l'intérêt public, à des fins de recherche scientifique ou historique ou à des fins statistiques », même si elles n'avaient pas été initialement collectées à cette fin (Règlement Général sur la Protection des Données [RGPD, 2018, Article 14]). D'ailleurs cette même loi constituant le texte de référence en matière de protection des données personnelles en France, encadre également l'accès et l'usage des informations des internautes et contraint les sites web à afficher des encarts d'avertissement lorsqu'on leur rend visite pour la première fois (RGPD, 2018). Nous verrons, en détail, sous les deux points ci-dessous, la manière dont j'ai tenu compte de ces législations concernant la protection des données personnelles.

8.3 Conditions de légitimation de la participation de témoins à l'étude

L'excellence scientifique semble reposer sur des piliers importants dont l'éthique en recherche qui constitue aujourd'hui l'une des grandes questions posées par les progrès scientifiques et leurs répercussions sociétales. Jacquemin et al. (2018) soutiennent que trois paramètres éthiques légitiment la participation active d'individus à un processus de recherche :

- Un lien explicite entre la méthodologie de recherche et l'objectif de développement des connaissances visé, qui au regard de l'état des connaissances scientifiques actuelles rende cette démarche nécessaire pour atteindre cet objectif ;
- Un accord de participation active des individus sollicités, formalisé par un formulaire de consentement éclairé ; et
- Une communication d'informations détaillées sur l'expérimentation menée, les modalités d'accès et de protection des données requises, tout cela doit être également consigné dans le formulaire de consentement éclairé (Jacquemin et al., 2018, p.7).

En effet, la constitution de corpus audio et vidéo soulève le dilemme de la nécessité de mettre les données à disposition pour assurer la reproductibilité de la recherche et du respect au droit des participants, c'est-à-dire la gestion des informations liées à la vie privée des personnes observées. Pour que soit respecté ce droit, le chercheur peut recourir à deux possibilités. Premièrement, les données enregistrées doivent être rendues anonymes immédiatement après la collecte en ôtant toute trace permettant de reconnaître un participant. Deuxièmement, si le chercheur ne souhaite pas anonymiser les données, il devra effectuer une demande de consentement éclairé auprès des personnes observées ou de leurs responsables légaux lorsqu'elles sont mineures (Baude et al., 2006, p. 58). Les solutions adoptées concernant mes données sont détaillées au point suivant.

8.4 Précautions pour le respect des droits des témoins de l'étude

Dans le cadre de la présente étude, j'ai dû adopter une approche mixte en recourant à la fois à la perspective d'anonymat et à l'établissement d'un consentement. Concrètement, le principe d'anonymat est appliqué aux données transcrites des interactions langagières scolaires, des entretiens semi-directifs avec enseignants et élèves, et aux productions écrites d'apprenants. Le travail d'anonymat est d'ailleurs assez facilité par le logiciel CLAN qui offre un éventail de possibilités pour coder les différentes informations.

Dans l'identification des fichiers vidéo ou audio et dans l'analyse des données, les noms et prénoms des enseignants sont systématiquement remplacés par les codes M suivis de numéro zéro un à douze permettant leur identification dans tout le document. Dans les transcriptions des interactions, le code MTR désigne de manière générale la notion d'enseignant, sans se référer à un enseignant en particulier. Il en est de même pour les élèves qui reçoivent, en début de ligne de transcription, les codes ELVS pour plusieurs élèves prenant la parole ou réagissant en même temps. Le code ELV simple et ELV suivi de numéro un à trois ou quatre selon les sous-séquences didactiques est utilisé pour l'élève identifié dans l'audio ou vidéo. Cependant, à l'intérieur d'un énoncé comme « qui veut lire au tableau, Siaka Kassama ? », le processus de codification est le suivant : prendre l'initiale du mot « élève » (E) et ajouter les deux premières lettres du prénom mentionné, par exemple, pour Siaka, le code sera ESI. En cas de prénoms doubles, après l'initiale (E), les initiales de chaque prénom seront retenues, comme dans le cas de Siaka Kassama qui donne ESK. Le même principe s'applique lorsque le nom de famille est inclus avec le prénom, comme dans Siaka Doumbia qui devient ESD. Enfin, pour les situations de doubles prénoms avec nom de famille, seul le premier prénom et le nom de famille sont pris en compte, par exemple, Siaka Kassama Doumbia deviendra ESD. Ces codifications facilitent l'identification des interactants à la fois au niveau local ou global du corpus et permettent de poursuivre leur trace discursive en ce qui concerne particulièrement les élèves.

Quant au formulaire de consentement d'intervention, il a été établi pour obtenir le droit à l'image et son dans leur totalité et pour leur diffusion dans le cadre de la recherche. Toutefois, les témoins ont également été anonymisés dans les images d'illustration à travers le foutage dans le logiciel Canva³¹. Enfin, étant donné que « les chercheurs et les personnels du monde de

³¹ Canva est un outil de conception graphique en ligne qui permet de créer des documents visuels à partir d'une bibliothèque de templates. On peut y intégrer également des données comme les images sur lesquelles différentes modifications sont possibles.

la recherche doivent être formés aux dimensions éthiques de la gestion des données ... » (Ethique & Leduc, 2015), j'ai participé, à ce sujet, à des sessions de formations organisées par l'Université de Lille. Ces formations visent particulièrement la compréhension des six facettes de la dimension éthique qui sont le plan de gestion, les données personnelles, le respect des personnes, la crédibilité des données, la sécurité des données et les propriétés intellectuelles (*Ibid.*). S'inscrivant dans le cadre d'une politique de science ouverte, ces journées de formation m'ont permis d'approfondir mes connaissances sur la façon dont les données de recherche sont produites, collectées, utilisées, stockées, protégées, disséminées ou encore conservées à long terme.

J'en retire une précaution non moins importante. Même si les démarches de consentements éclairés et d'anonymat donnent un certain droit d'utilisation des données personnelles, l'ouverture des données de recherche semble se heurter à un autre questionnement éthique. Si « les données ont été collectées dans un cadre et dans un but précis, qui légitimait leur collecte auprès des individus ou organismes concernés » la réutilisation de celles-ci dans un autre cadre, dans un autre but, risque de rendre caduque cette légitimité (Jacquemin et al., 2018, p.5). Plus loin, cette dimension peut même soulever la question de propriété intellectuelle et de propriété industrielle qui semble souvent confondue l'une à l'autre, créant un fossé entre l'éthique et la légalité.

9 CODAGE ET EXTRACTION DES DONNÉES

9.1 Principes de catégorisation

La catégorisation selon Bardin (2013) est « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (p.150). Les catégories renvoient à des classes d'éléments thématiques du corpus, regroupés en fonction de leurs caractéristiques communes. À chacune de ces classes est attribuée une étiquette en lien avec l'objectif de recherche. Cependant, « il peut également s'avérer nécessaire de créer des sous-catégories » (Blanchet & Chardenet, 2014). Celles-ci peuvent suivre une hiérarchie que l'on appellera niveaux de catégorisation. L'exploration de certains corpus exige une définition de plusieurs niveaux de catégorisation allant souvent d'un premier niveau de catégorisation à un troisième ou un quatrième. L'une des problématiques se posant est le fait que toute classification soit contrainte à l'identification de ce que chaque élément partage avec les autres. En termes de démarche à suivre, on peut partir d'un travail d'inventaire, en isolant les éléments, pour ensuite procéder à la classification, qui

consiste à distribuer les éléments en créant une organisation aux matières à analyser. Cette méthodologie s'applique également selon deux situations possibles : la procédure par « boîtes » et la procédure par « tas ».

9.1.1 Procédure par « boîtes »

Cette procédure sous-entend que le chercheur dispose d'un système de catégories auxquelles il attribue des éléments. En d'autres termes, le chercheur peut, dans la mesure des possibilités, emprunter des catégories de classement à des modèles existants. Dans la pratique, il peut toutefois s'avérer nécessaire de procéder à un ajustement des modèles existants au cas étudié (Blanchet, 2012, p.64-65). Par exemple, les modèles classificatoires des reformulations élaborés dans les analyses des conversations verbales (Gulich et Kotsch, 1985 ; De Gaulmyn, 1985), malgré leurs qualités, posent des problèmes dans diverses situations. Dans le cas des interactions scolaires, il s'avère que les occurrences de reformulation repérées soit ne correspondent pas à certaines fonctions, soit correspondent simultanément à plusieurs fonctions inextricables.

9.1.2 Procédure par « tas »

La procédure par « tas » est celle où le chercheur ne dispose pas de système prédéfini de catégories. D'après Blanchet (2012), dans cette possibilité qui est à portée générale, le chercheur « en vient nécessairement à construire lui-même des catégories d'analyse en croisant les concepts opératoires issus de divers champs complémentaires parce que cohérents entre eux » (p.65). Cette construction peut se faire par classification analogique au fur et à mesure, en prévoyant d'établir, à la fin de l'opération, des étiquettes des différentes catégories.

9.1.3 Risque de subjectivité

Dans les deux possibilités de catégorisation qui s'offrent au chercheur, il y a un risque de subjectivité consistant à penser que les limites tranchées et fixées correspondent dans les faits à des distinctions claires et nettes. Or, toute « prétention à l'exhaustivité ou l'étanchéité n'est pas raisonnable devant la souple multiplicité, la complexité, des phénomènes humains, conçus comme des systèmes ouverts » (Blanchet, 2012, p.64-65). Passons maintenant à quelques critères considérés comme standards et préalables à toutes activités de catégorisation.

9.2 Critères standards de catégorisation

Précisons que pour les cas de catégorisation où le travail de classement implique parallèlement un codage complexe comme le mien, le recours est fait à un système mixte de catégorisation : la procédure par « tas » combinée à la procédure par « boîtes ». Le recours à un système mixte a pour objectif de fournir une représentation claire de données de première main. D'un côté, j'ai identifié dans la littérature des catégories estimées compatibles à l'étude. De l'autre côté de nouvelles catégories comme les répétitions continues, la correction apparente ont été forgées par moi-même pour prendre en compte des phénomènes qui échappent aux catégories issues de la littérature.

Dans l'une ou l'autre approche, catégoriser les données de première main satisfait, entre autres, aux critères décrits ci-dessous :

- *L'exclusion mutuelle* : chaque catégorie se distingue des autres. Les éléments d'une catégorie ne doivent appartenir qu'à elle seule. Ce critère relève toutefois de la théorie, d'autant plus qu'il est difficile de le respecter dans les faits. Selon Blanchet & Chardenet (2014), dans « les catégories choisies, il peut arriver qu'il y ait des chevauchements (qu'un élément soit classé dans plusieurs catégories) » (p. 83).
- *L'homogénéité* : le degré de similitude des éléments retenus dans une catégorie doit être plus important que celui de dissimilitude conformément à des critères préalablement établis.
- *La pertinence* : elle est mesurée selon la relation qu'entretient la catégorie avec non seulement le cadre théorique de l'étude, mais aussi l'objectif de la recherche.
- *La productivité* : des catégories sont productives seulement si elles peuvent fournir des hypothèses, de nombreux indices et des résultats riches.

Ces caractéristiques d'une catégorisation permettent, d'une part, d'éclairer le chercheur sur ses données, car elles sont à même de fournir des indices, et d'autre part, de faciliter le dénombrement du corpus d'étude en des unités distinctes. C'est ainsi qu'un codage, ou tout simplement un étiquetage des catégories, peut aboutir « à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices » d'après les observations de Bardin (2013, p. 134).

9.3 Critère de définition et décompte des occurrences de la reformulation

Je considère la reformulation comme relevant du phénomène général de la reprise « allant de la pure et simple répétition d'un segment textuel aux différents degrés de ses reformulations » (Vion, 2006, p. 11). Chacune des occurrences de reformulation est dénombrée sur la base de ce que j'appelle *complétude de reformulation* qui renvoie au fait qu'un locuteur achève le processus d'élaboration d'une reformulation. Certaines occurrences de reformulation étant réalisées à la suite de la participation de plusieurs intervenants didactiques, la référence à la complétude de reformulation en tant que telle me paraît un critère pertinent dans l'identification des occurrences de reformulation du point de vue du locuteur. Observons dans le tableau suivant la liste des catégories et code de reformulation.

Tableau 20 : Catégories de reformulation

Catégories	Code unilingue		Code interlingue	
	Bamanan	Français	Bam/fra	Fra/bam
Correction apparente	COABAM	COAFRA	COAIBF	COAIFB
Correction partielle	COPBAM	COPFRA	COPIBF	COPIFB
Correction totale	COTBAM	COTFRA	COTIBF	COTIFB
Dénomination	DENBAM	DENFRA	DENIBF	DENIFB
Exemplification	EXEBAM	EXEFRA	EXEIBF	EXEIFB
Explication définitoire	EXDBAM	EXDFRA	EXDIBF	EXDIFB
Explication paraphrastique	EXPBAM	EXPFRA	EXPIBF	EXPIFB
Explication synonymique	EXSBAM	EXSFRA	EXSIBF	EXSIFB
Répétition continue	RECBAM	RECFRA	RECIBF	RECIFB
Répétitions à distance	REDBAM	REDFRA	REDIBF	REDIFB
Répétitions auto-dictées	REABAM	REAFRA	REAIBF	REAIFB
Répétitions immédiates	REIBAM	REIFRA	REIIBF	REIIFB
Répétitions questionnantes	REQBAM	REQFRA	REQIBF	REQIFB
Résumé	RESBAM	RESFRA	RESIBF	RESIFB
Transformation	TRABAM	TRAFRA	TRAIBF	TRAIFB
Variation	VARBAM	VARFRA	VARIBF	VARIFB

Pour le comptage des occurrences de reformulation, les énoncés de reformulation ne sont comptés qu'une seule fois lorsqu'ils sont, après l'atteinte de la complétude, répétés une ou plusieurs fois par le même locuteur. En revanche, la reprise des mêmes énoncés par un locuteur

différent après l'atteinte d'un point de complétude est considérée comme une occurrence de reformulation à part entière et sera donc comptée en tant que telle. L'application de ces critères a permis de distinguer, sans référence à une langue précise, 16 catégories de reformulation dont la plupart peuvent prendre aussi bien une forme *unilingue* que *interlingue*. Les codes FRA (français) et BAM (bamanankan) font référence aux langues utilisées pour la reformulation. Lorsque celle-ci est effectuée en utilisant les deux langues, cela est indiqué par les codes IFB (interlingue français-bamanankan) ou IBF (interlingue bamanankan-français). Dans la rubrique ci-dessous, j'examine plus en détail ces différents codes de catégories de reformulation, en m'appuyant sur les données de mon corpus.

9.4 Annotation de corpus

Il est important de rappeler que la transcription fait partie intégrante de l'analyse des données. Cependant, après l'étape de la transcription proprement dite, vient celle de l'annotation ou du codage. Cela consiste à intégrer des codes supplémentaires dans le logiciel CLAN afin d'en extraire un ensemble d'informations considérées comme pertinentes à l'analyse. Même si CLAN contient en lui-même de nombreuses métadonnées pour faciliter le travail sur le corpus transcrit, il revient au chercheur d'y intégrer des codes spécifiques en fonction de ses besoins. Ce travail bien que fastidieux est une étape nécessaire pour pouvoir analyser finement son corpus. Il faut ensuite procéder à une vérification de ces annotations. Dans ma procédure, l'annotation permet d'identifier des phénomènes qu'on suppose intéressants, de les repérer dans de nombreux enregistrements, et de rassembler les occurrences annotées afin de les comparer et de les analyser. Pour ce faire, il existe deux méthodes courantes.

La première méthode consiste à faire évaluer le corpus par un tiers, une personne experte à la fois du type de corpus et de cadre théorique de l'étude. La deuxième option est de procéder à une auto-évaluation du corpus par le chercheur lui-même. Concrètement, cela consiste à annoter deux ou trois fois son corpus dans des périodes différentes. Les experts (Bird & Liberman, 2001 ; Fort, 2022) recommandent un intervalle d'au moins un mois entre les différentes sessions de codage pour une auto-évaluation de corpus. Dans l'une ou l'autre méthode, l'évaluation du corpus consiste à confronter les résultats d'annotation et de tenir compte d'éventuelles variations ou non variabilités. Faute de trouver une personne experte disponible pour évaluer mon corpus, j'ai adopté la deuxième option consistant en une double annotation par moi-même dans deux sessions séparées de deux mois environ.

Quelles sont concrètement les caractéristiques *annotables* du phénomène de la reformulation dans un corpus d'interactions bilingues ? Tout dépend de la recherche que l'on veut mener, c'est-à-dire ce que l'on annote est tributaire à ce que l'on cherche. Comme le font remarquer Tellier & Lucile (2014), l'important « est de définir un schéma d'annotation avant de commencer (quelles catégories, quels aspects, quelles fonctions) puis de mettre ce schéma à l'épreuve du corpus » (p.175). Les deux sessions de codage ont ciblé les aspects dans le tableau ci-dessous qui seront détaillés de manière indissociable les uns des autres.

Tableau 21: Répertoire des principaux aspects annotés

Nbre	Aspects annotés	Éléments concernés
01	Occurrences de reformulation	Catégorie et langue de reformulation
02	Auteurs des énoncés reformulés	Enseignant ou apprenant
03	Niveaux de reformulation	Auto-reformulation et hétéro-reformulation
04	Circuits de reformulation	Indication de l'énoncé source et sa (ses) reformulation(s)
05	Alternance codique	Alternance codique avec traduction et alternance codique sans traduction

L'annotation a donc pour objectif de permettre l'extraction de toutes ces informations dans les textes des quarante-huit fichiers transcrits pour l'analyse en se référant au cadre théorique précédemment expliqué. Le corpus étant bilingue, le codage des occurrences de reformulation fait ressortir chacune des deux langues (français et bamanankan) tant du point de vue des enseignants que des apprenants. Pour l'identification de ces occurrences, chaque catégorie porte une étiquette spécifique comportant ses trois initiales suivies de celles de la langue dans laquelle cette catégorie est identifiée. On relève ainsi FRA pour français, BAM pour bamanankan quand il s'agit des occurrences unilingues, alors que I pour interlingue, suivi de FB ou BF est déployé pour marquer les reformulations interlingues.

Selon la perspective décrite ci-dessus, chaque catégorie de reformulation porte trois étiquettes différentes selon qu'elle soit unilingue français/bamanan ou interlingue. Par exemple, la catégorie d'Exemplification reçoit les étiquettes suivantes :

- EXEBAM pour l'extraction des reformulations de la catégorie exemplification (EXE) effectuée en bamanankan (BAM),
- EXEFRA pour l'extraction des reformulations de la catégorie exemplification (EXE) effectuée en français (FRA),
- EXEIBF ou EXEIFB pour l'extraction des reformulations de la catégorie exemplification (EXE) effectuée à partir de l'une et l'autre langue, c'est-à-dire les cas de reformulation interlingue bamanankan-français (IBF) ou français-bamananakan (IFB).

Ce niveau de codage n'a pas suffi pour extraire les informations ciblées. La ligne spécifique %ref est créée pour contenir les codes liés aux occurrences de reformulations. Elle est placée au-dessous des lignes principales contenant des énoncés reformulés ou néanmoins une partie de ceux-ci. Les codes sont précédés du signe dollar « \$ » pour enfin permettre leur extraction automatique par différentes commandes de CLAN (Keymap, combo, Kwal et freq), cela étant une possibilité parmi bien d'autres.

La ligne %ref est également complétée par la ligne %cir indiquant les circuits de reformulation et les sujets reformulant, le but étant d'indiquer si une reformulation est initiée et réalisée par un même locuteur ou par différents locuteurs. Les Auto-reformulations (A) ou Hétéro reformulation (H) sont suivies des nombres un, deux, trois, etc. indiquent s'il s'agit d'une première, deuxième ou troisième reformulation d'un même énoncé. Elles sont cependant précédées du type de circuit. Ces deux phénomènes apparaissent ainsi dans l'extrait suivant.

Extrait n° 4: M09-SCO-PLA-300421

123 *MTR : qui va dire le rôle de la partie souterraine ?
124 *ELV2: moi madame
125 *MTR : ꞑnhꞑn
126 *ELV2: la tigne (= voulant dire la tige)
127 *MTR : la partie souterraine non non j' ai dit <la partie souterraine> [///] la partie qui est sous le sol .
129 %ref: \$COTFRA \$EXDFRA
130 %cir: EMH1 MMA1

Nous avons dans cet exemple le code MMA1 en (129) qui indique que l'énoncé source et l'énoncé reformulé proviennent du MTR, la première M représentant l'auteur de l'énoncé source et la deuxième M représentant l'auteur de l'énoncé reformulé, ce qui relève d'une auto-reformulation (A) avec une (1) seule occurrence de reformulation en rapport avec l'énoncé source. En revanche, dans le code EMH1 sur la même ligne, l'auteur de l'énoncé source est E (ELV2 en ligne 126) tandis que M (MTR) représente l'auteur de l'énoncé reformulé, ce qui relève ici d'une hétéro-reformulation (H) avec une (1) seule occurrence de reformulation en lien avec l'énoncé source.

J'ai identifié quatre principaux circuits indiqués dans le tableau suivant. Les lettres A et H dans la dernière colonne à droite représentent respectivement l'auto-reformulation et hétéro-reformulation.

Tableau 22: Codage des niveaux de reformulation

%cir :	A1MM	reformulations du maître par lui-même	---A
%cir :	H1EM	reformulations des énoncés de l'élève par le maître	---H
%cir :	H1ME	reformulations des énoncés du maître par l'élève	---H
%cir :	A1EE	reformulations des énoncés d'un élève par lui-même	--A
%cir :	H1EAEB	reformulations d'un élève A par un élève B	---H

Ces circuits représentent toutefois les plus simples susceptibles d'être schématisés. Dans bien de cas, une reformulation peut être réalisée dans un circuit beaucoup plus complexe surtout dans les interactions où « plusieurs locuteurs peuvent contribuer à établir une relation de reformulation » (Gulich & Kotschi, 1987, p.49). Le recueil de ces genres d'informations permet surtout de savoir la place que l'apprenant occupe au sein du discours didactique et particulièrement le degré de coopérativité de tel ou tel enseignant.

Un autre niveau d'annotation a été appliqué au phénomène d'alternances codiques, qui est très fréquent dans les interactions observées. Cette fréquence est due non seulement aux contacts entre les langues (français-bamanankan), mais aussi à la spécificité de l'enseignement des sciences d'observation et de la géographie, les deux disciplines qui m'intéressent.

L'annotation réalisée sur aspects spécifiques :

- Les alternances codiques ce phénomène a visé deux contenant une traduction ont été codées comme ATR (Alternance avec Traduction), en précisant la direction vers laquelle l'alternance codique est activée, soit par FBA (Français-bamanankan) ou par BAF (bamanankan-Français).
- Les alternances codiques sans traduction ont été codées comme ASATRA (alternances codiques sans traduction).

Ces aspects sont suffisants pour analyser le phénomène des alternances codiques dans le cadre de mon étude. Je n'aurai pas recours aux nombreuses définitions et classifications structurelles ou fonctionnelles concernant ce phénomène. Mon objectif est de rendre compte de la fréquence des alternances codiques selon les deux niveaux indiqués. Cela permettra de catégoriser particulièrement les enseignants en fonction de leur utilisation des alternances codiques.

10 PRÉSENTATION DES DISCIPLINES ET DES SÉQUENCES ANALYSÉES

Il est pertinent de fournir une présentation détaillée des disciplines et des séquences choisies dans le cadre de cette étude, car la compréhension de ces éléments revêt une importance cruciale pour appréhender les diverses distributions des reformulations présentes dans mon corpus. Ainsi, les séquences que j'analyse sont celles des sciences d'observation et de géographie qui relèvent de deux domaines d'apprentissage différents du curriculum bilingue en vigueur au Mali. Il s'agit respectivement du domaine Sciences, Mathématiques et Technologie (SMT) et de celui des Sciences Humaines (SH). Ces deux domaines, tout en développant des compétences spécifiques chez l'apprenant, participent de la construction des compétences transversales.

Dans ce sens, une compétence se définit comme un ensemble de savoir-être et de savoir-faire constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches. Les compétences considérées sont celles relatives à deux ou plusieurs domaines d'apprentissage. Elles peuvent être d'ordre intellectuel, communicationnel, méthodologique ou personnel et social. Les séquences d'apprentissages qui sont l'ensemble des descriptions des activités relatives à un domaine peuvent se dérouler en une ou plusieurs séances. Dans le présent travail, toutes les séquences de sciences d'observation se sont déroulées en une seule séance, tandis que celles de géographie ont eu lieu en deux séances chez la plupart des enseignants.

Dans toutes les disciplines, l'élaboration de la séquence, qui précède son déroulement, repose sur un certain nombre de principes :

- Respect du plan de la séquence,
- Explicitation des étapes de l'activité sur la fiche de séquence,
- Conception d'une évaluation pour chaque activité d'apprentissage,
- Identification du matériel indispensable à l'exécution de l'activité.

À ces principes s'ajoutent quatre aspects que nous allons maintenant observer dans chacune des deux disciplines. Ces éléments concernent :

- Les compétences attendues,
- Les séquences analysées,
- Le déroulement de ces séquences,
- L'exemple d'une fiche de séquence.

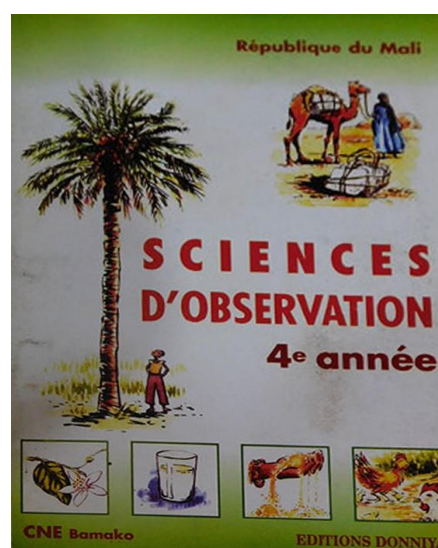
L'observation de ceux-ci nous permet non seulement d'avoir une vue d'ensemble de ces disciplines mais aussi de voir les spécificités de chacune d'elles en ce qui concerne particulièrement leur déroulement. Pour des raisons d'espace, les fiches de séquence, initialement collectées en mode photo, ont été retranscrites en format Word par moi-même.

10.1 Sciences d'observation au sein du domaine d'apprentissage SMT

Rappelons que les sciences d'observation s'inscrivent dans le domaine d'enseignement Sciences, Mathématiques et Technologie selon les termes utilisés dans le curriculum bilingue.

Figure 17 : Couverture du manuel des sciences d'observation en 4e année

Le domaine SMT se compose des disciplines Sciences (sciences d'observation, économie familiale,) Mathématiques (numération, géométrie et mesure) et Technologie (réalisation et réparation des objets simples). Dans ce domaine, les axes de réalisation des apprentissages sont l'observation, la compréhension des réalités de la vie, les relations entre l'homme et son milieu, la résolution de problèmes. Voir à droite une page du manuel des sciences d'observation en classe de 4^{ème} année.



10.1.1 Compétences attendues

Les compétences du domaine Sciences, Mathématiques et Technologie sont nombreuses. Celles affectées à la discipline Sciences sont :

- Gérer son environnement ;
- Protéger sa santé ;
- Se servir d'instruments, d'appareils à usage courant et de quelques machines simples ;
- Utiliser rationnellement les différentes sources et formes d'énergie pour améliorer la qualité de la vie ;
- Réaliser et réparer des objets simples.

Le degré d'appropriation de ces compétences chez les élèves témoigne de l'atteinte ou de la non atteinte des objectifs pédagogiques consignés dans les instructions officielles concernant l'enseignement des Sciences.

10.1.2 Séquences analysées

En sciences d'observation, 24 séquences de cours ont été filmées, transcrites et soumises à l'analyse. On y distingue les séquences libres et les séquences communes dont le thème a été proposé à des fins d'études comparatives. La séquence commune observée chez les 12 enseignants³² porte sur la « lampe électrique de poche ou torche ». Dans le lot des séquences libres, on relève 8 intitulés différents qui sont : leviers, ustensiles de cuisine, couteau, sable, savon, sucre, plante et pollution de l'air. Ces intitulés apparaissent dans le tableau ci-dessous avec indication du nombre d'enseignants les ayant traités.

Tableau 22 : Distribution des séquences libres par enseignant en SCO

22.1

22.2

Séquences	Nbre	Séquences	Nbre
Les leviers	01	Le savon	01
Les ustensiles de cuisine	01	Le sucre	01
Le sable	02	La plante	01
Le couteau	04	Sidabana (SIDA)	01

Nous constatons une distribution d'une séquence par enseignant à l'exception, dans le tableau (22.1), des deux dernières séquences qui sont dispensées par quatre enseignants pour « le couteau » et deux enseignants pour « le sable ».

³² Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte

10.1.3 Déroulement des séquences de sciences d'observation

Comme indiqué précédemment, la langue d'enseignement dans les cours de sciences en classe de 4^{ème} année est le français mais le bamanankan y est fréquemment utilisé. Ce dernier apparaît entre autres, lors des reformulations interlingues ou même unilingues bamanan assurant des fonctions de relance d'une incitation à parler, d'une nouvelle présentation de contenu en activant l'expérience du milieu des enfants (Noyau et Nounta, 2018 : 408), de vérification des propositions ou hypothèses, etc. De manière générale, les séquences observées s'organisent et se déroulent selon les matrices standards indiquées dans les instructions officielles pour la mise en œuvre du curriculum bilingue en cours dans le pays.

Les séquences obéissent à des phases de rappel de la leçon précédente, de l'introduction du nouveau thème, de l'explication ou du développement du cours, de la synthèse couplée parfois à celle de l'évaluation. Dans les séquences portant sur un objet ou un instrument (ce qui est le cas dans la plupart de celles analysées ici), l'introduction du thème est suivie ou se fait par l'observation de l'objet, apporté en classe ou en image dans le manuel tenu par le maître. Celui-ci fait le tour de la classe quand les apprenants ne sont pas en possession de manuels ou de l'objet concerné. Pour la suite, se succèdent les phases consacrées à la présentation des différentes parties de l'objet ; de son fonctionnement, de son utilité et des précautions à prendre, lesquelles précautions élargies parfois à d'autres pouvant assurer les fonctions similaires ; et enfin, de la synthèse et lecture commentée en L1 du résumé du manuel, et écriture du résumé (ibid.).

Selon les phases, les reformulations peuvent être plus unilingues ou interlingues et remplir des fonctions différentes. Il semble, par exemple, que dans la conduite de la phase de présentation des différentes parties de l'objet, le maître (désormais MTR) se focalise sur ses questions dans lesquelles il recourt à des reformulations unilingues souvent mêlées d'alternance de code, sans qu'il y ait pour autant de reformulations interlingues, pour inciter les apprenants à prendre la parole. Toutefois, cette alternance fait que les apprenants participent activement à la co-construction des connaissances et amène parfois l'enseignant à recueillir leurs propositions afin de les valider ou les invalider comme formes de savoirs.

10.1.4 Exemple de fiche de séquence des sciences d'observation en français

L'observation d'une fiche de séquence de sciences d'observation permet de comprendre l'organisation générale de différents aspects prévus dans un cours donné.

Fiche de séquence

Niveau II : 2^{ème} Année

Durée : 30mn/séance

Unité d'apprentissage : UA11

Domaine : SMT. ST

Compétence

Gérer son environnement

Objectif

Protéger son environnement

Contenu

Technique de la protection de l'environnement : la pollution de l'air : causes, conséquences et moyens de lutte.

Ressources éducatives

Ressources humaines

Ressources matérielles : livre de sciences d'observation 5^{ème} et 6^{ème} Année, p=127, 128.

Ressources financières :

Stratégie d'animation : Brainstorming

Déroulement

Pré évaluation : Qu'est-ce qu'on fait avec le nez ?

Activités

Activité 1 : Pollution de l'air : cause

Consignes : le maître pose des questions de compréhension

1. Qu'est-ce qu'on respire ?
2. Est-ce qu'on voit l'air ?
3. Est-ce qu'on peut le toucher ?
4. Qu'est-ce qui pollue l'air ?

Réponses

1. On respire l'air.
2. Non, on ne voit pas l'air. Donc, il est invisible. Mais on l'observe par les feuilles des arbres qui s'agitent, le drapeau qui flotte au dessus du mât, une porte qui claque...
3. On ne peut pas le toucher. Donc il est impalpable (qui est fin, délié, on le sent) qui ne fait aucune impression au toucher.
4. Les gaz, les fumées peuvent polluer l'air.

Synthèse partielle

L'air est invisible et impalpable. Les gaz et les fumées polluent l'air.

Activité 2 : conséquence et lutte contre la pollution de l'air.

Consigne :

1. est-ce que l'air pollué est bon pour la santé ?
2. Comment doit-on lutter contre la pollution de l'air ?

Réponses :

1. Non, l'air pollué n'est pas bon pour la santé. Ça gêne la respiration et amène beaucoup de maladies respiratoires.
2. On doit lutter contre la pollution de l'air en évitant les fumées et les gaz toxiques.

Synthèse générale :

- L'air est invisible et impalpable.
- Les gaz et les fumées polluent l'air.
- L'air pollué n'est pas bon pour la santé (ça provoque beaucoup de maladies respiratoires).
- On doit lutter contre la pollution de l'air en évitant les fumées et les gaz toxiques.

Evaluation

1. Comment est l'air ?
2. Dis ce qui pollue l'air ?

Appuis

- Remédiation

Le maître aide les élèves qui ont eu des difficultés.

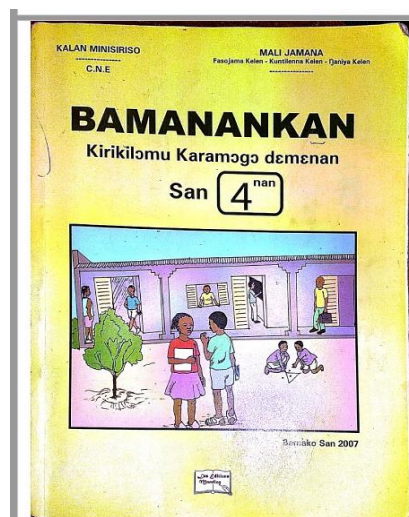
- Enrichissement : donne deux exemples qui polluent l'air.

10.2 Géographie au sein du domaine d'apprentissage SH

Rappelons que la géographie s'inscrit dans le domaine d'enseignement Sciences Humaines selon les termes utilisés dans le curriculum bilingue.

Figure 18 : Couverture du manuel de géographie en 4e année

Au niveau 2 de l'Enseignement fondamental, le domaine Sciences Humaines comprend l'histoire et la géographie. L'enseignement de ce domaine 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. Voici à droite la photo de la couverture du manuel de l'enseignant en bamanankan à partir duquel une grande partie des leçons du domaine SH sont inspirées en 4^{ème} année.



10.2.1 Séquences analysées

Tout comme en sciences d'observation, en géographie 24 séquences de cours ont été filmées, transcrites et soumises à l'analyse. On y distingue également les séquences libres et les séquences communes. La séquence commune porte sur « *dugukolokanjw : ji sigilenw ani ji*

bolitaw » (= eaux de surface : eaux stagnantes et eaux coulantes). Dans le lot des séquences libres, 8 intitulés différents sont relevés dont 7 en bamanankan (*n ka kin* = mon quartier, *n ka komini*= ma commune, *lamini lakanani*= l'entretien de l'environnement, *laadalaŋenajew*= les fêtes traditionnelles, *dugukolo coya*= le relief, *waatiw*= les saisons, *waati banaw*= les maladies saisonnières) et une en français en l'occurrence la rotation de la terre (= *dugukolo ka munumununi*). Ces intitulés sont repris dans leur traduction française dans le tableau ci-dessous avec indication du nombre d'enseignants les ayant traités.

Tableau 23 : Distribution des séquences libres par enseignant en GEO
23.1 **23.2**

Séquences	Nbre		Séquences	Nbre
La rotation de la terre	01		L'entretien de l'environnement	01
Mon quartier	01		Les fêtes traditionnelles	01
Ma commune	02		Les saisons	01
Le relief	02		Les maladies saisonnières	03

Dans ces tableaux, nous relevons également une variété d'intitulés. Ceux-ci donnent une distribution d'une séquence par enseignant à l'exception des intitulés comme « ma commune », « le relief » (dernière colonne, tableau 23.1) et « les maladies saisonnières » (dernière colonne, tableau 23.2). Les deux premiers sont dispensés par deux enseignants chacun tandis que le troisième est repéré chez trois enseignants.

10.2.2 Déroulement des séquences de géographie

Les séquences d'enseignement en géographie sont présentées de manière similaire aux sciences d'observation, avec la différence notable que celles-ci sont souvent organisées en deux phases distinctes : la phase d'enquête et la phase de mise en commun des données, suivies de l'exécution effective de la leçon. La phase d'enquête constitue une activité de recherche visant à collecter et traiter des informations, des témoignages, et ainsi de suite, concernant une réalité ou un phénomène spécifique. Elle incite les apprenants à travailler en amont, individuellement ou en groupe, en dehors des salles de classe, sur une séquence d'apprentissage donnée. La phase de mise en commun des données et l'exécution de la séance suivent à peu près les mêmes démarches que celles des sciences d'observation, voire d'autres disciplines.

10.2.3 Exemple de fiche de séquence de géographie en bamanankan

L'observation d'une fiche de séquence de géographie permet de comprendre l'organisation générale de différents aspects prévus dans un cours donné. Je présente ci-dessous la fiche en bamanankan, ainsi que sa traduction française qui suivra immédiatement.

Kalansenbolo labenniseben

Kalan hake : II^{nan} san 2^{nan}

Sanga : 30/ seyansi ; seyansi 2

Kalansenbolo : UA10S3

Kalanda : Hadamadenko dɔnniya (SH)

Se: Ka se k'i yere yɔrɔdɔn

Kuntilenna

- Ka dugukolo kan jiw dɔn

Kɔnɔkɔw

- Ji sigilenw : kɔ, dala

- Ji bolitaw : kɔ, ba

- Kɔgɔji

Baaratalanw :

Demebaaw : karamɔgɔ kɔrɔw

Baaarakeminenw : anketi, gafe(géographie 4^{ème} A)

Baarakɛnafollow : gansan

Baarakɛfɛerew : nininkaliw n'u jaabiw, anketi.

Taasira

nebila kiimeeni

penemaya te taa fen minnu kɔ, olu fɔ. An ka walanda be kuma ji de kan bi.

Baaraketaw

Baaraketa 1^{fɔlɔ}: nininkali seben dilanni

Cikan: A' be ji minnu dɔn dugukolo kan, u fɔ.

Jaabi: u b'a fɔ : **baji, kɔgɔji, kɔji, dala.**

Karamɔgɔ b'a jini u fe ka nin nininkaliw jaabi jini so ka na.

nininkaliw seben

1. Baji ye mun ye ?

2. Kɔgɔji ye mun ye ?

3. Kɔji ye mun ye ?

4. Babolo ye mun ye ?

Baaraketa 2^{nan} : nininkali sebennen wolomani.

Dugukolo kan jiw dɔnni.

Cikan : A' y'aw ka nininkaliw jaabi di.

Jaabi : U b'a di. Karamɔgɔ n'u be je ka jaabi puman sugandi

1. Baji ye jikeneba ye min be woyo. Baji fila (2) be an fe Mali kɔnɔ : Ba Nizeri ani Ba Senegali.

2. Kɔgɔji ye jikeneba woyota ye min ni kɔgɔ b'a la. Ale de ye dije dugukolo duuru kala jɔgɔn na (Afiriki, Ameriki, Erɔpu, Azi ani Ozitarali). O kɔgɔjiw tɔgɔw ye Océan Atlantique, Indien, pacifique, Arctique et Antartique.

3. Kɔ : kɔji ye ji ye min te boli ka don ji were la.

4. Babolofara ye ji ye min be boli ka na bila ba la. Misali : Banin, Bafin, Baje, Bakoyi.

5. Kɔbɔlo ye babɔlofara min salen don. Ale ji te boli ka don ba la fo samiye fe. Ale de be kin caman danbɔ.

Misali : yirimajo ni namana ce kɔ, woyowayankɔ, Dawudabugu ni namakɔrɔ ce kɔ. O n'a n'a jɔgɔnnaw...

Kumakoloma latɔmɔni

Ji sigilenw ye kɔji ni jikeba ye min te woyo.

Misali : **kɔ, dala, jikeneba woyobali**

Ji bolitaw ye ji ye min be boli ka te duguw fe.

Misali : **Baji, babɔlofara, kɔgɔji.**

Kiimeni

1. Ji sigilen 2 fɔ,

2. Ji bolita 2 fɔ.

Deme

❖ Fililatilen : kalanden minnu ye geleya sɔrɔ, karamɔgɔ be olu deme ka filiw latilen kalan senfe.

❖ Jiidili : Minnu y'a faamuya olu ka baji dilan ka bolofaraw k'a la.

Traduction en français de la fiche pédagogique ci-dessus.

Fiche de préparation

2ème Niveau 2ème année

Durée : 30 / séance : 2

Discipline : UA10S3

Matière : Sciences humaines

Activité : Pouvoir se situer

Objectif

- Connaître les sources d'eaux de surface

Contenu

- Les eaux stagnantes : rivière et marigot
- Les coulantes : rivière et fleuve
- La mer

Processus

Personnes ressources : les anciens maîtres

Matériels : enquête, document (géographie 4^{ème} A)

Ressources économiques : néant

Stratégie d'animation : questions-réponses, enquête

Déroulement

Pré-évaluation

Citer les choses sans lesquelles il n'y a pas de vie. Notre leçon d'aujourd'hui porte sur l'eau.

Activités

Activité 1 : élaboration d'une des questions d'enquête.

Consigne : Citez les eaux de surface que vous connaissez.

Réponse : ils répondront : Le fleuve, la mer, la rivière, le marigot.

Le maître leur demande de chercher des réponses à domicile.

Questionnaire

1. Qu'est-ce-qu'un fleuve ?
2. Qu'est-ce-qu'une mer ?
3. Qu'est-ce- qu'une rivière ?
4. Qu'est-ce-qu'un affluent ?

Activité 2 : dépouillement des questionnaires

Connaitre les eaux de surface.

Consigne : Donnez vos réponses.

Réponse :

1. Le fleuve est une étendue d'eau coulante. Il y a deux fleuves chez nous au Mali : le fleuve Niger et le fleuve Sénégal.
2. La mer est une étendue d'eau salée. Elle relie les cinq continents (l'Afrique, l'Amérique, l'Europe, Asie et l'Australie). Ces mers sont : l'Océan Atlantique, Indien, pacifique, Arctique et Antarctique.
3. La rivière : la rivière est une eau qui ne coule pas pour rejoindre une autre source d'eau.
4. Un affluent est une eau qui coule vers un fleuve. Exemple : le Banin, le Bafing, le Badjè, le Bakoy.
5. Un ruisseau est une eau stagnante. Cette eau ne se jette au fleuve que pendant l'hivernage. C'est qui sépare plusieurs quartiers.
6. Exemple : le ruisseau entre Yirimadjo et Niamana, Woyowayanko, le ruisseau entre Daoudabougou et Niamakoro, etc...

Résumé

Les eaux stagnantes sont des étendues d'eau qui ne coulent pas.

Exemple : **La rivière, le marigot, le lac**

Les eaux coulantes sont des eaux qui coulent entre les villes.

Exemple : **Le fleuve, les affluents, la mer.**

Evaluation

1. Cite deux eaux stagnantes,
2. Cite deux eaux coulantes.

Appuis

Remédiation : Le maître aide les élèves qui ont rencontré des difficultés à répondre.

Enrichissement : Que ceux qui ont bien compris dessinent un fleuve avec ses affluences.

La présentation de la méthodologie étant épuisée, passons maintenant au chapitre 5 qui nous permettra d'observer les formes de la reformulation manifestées dans le corpus.

CHAPITRE 5 : FORMES DES REFORMULATIONS

Étudier les reformulations dans le contexte de l'enseignement, en particulier dans un cadre bilingue, implique nécessairement une analyse des diverses formes qu'elles peuvent revêtir. Cette considération m'amènera à distinguer la forme et de la fonction au sein des reformulations révélées dans les interactions bilingues que j'analyse. Par exemple, une reformulation peut consister à expliquer, ce qui relève de sa fonction, et sa forme peut impliquer l'interprétation d'un terme d'une langue dans une autre, le remplacement d'un terme technique par un autre plus courant, voire l'usage d'exemples pour illustrer un propos. L'analyse des fonctions fait l'objet d'un autre chapitre.

Dans la présente étude, les termes de « formes » et « catégories » de reformulations sont indifféremment utilisées. En raison de la diversité des catégories de reformulations, au nombre de 16, examinées dans cette étude, une répartition équilibrée en deux sous-sections est adoptée afin de faciliter leur présentation. Une sous-section mettra en lumière des exemples d'occurrences de reformulations unilingues en français ou en bamanankan, tandis que l'autre présentera des occurrences interlingues, se conformant à la répartition présentée dans le tableau suivant.

Tableau 24 : Répartition des catégories de reformulation par section unilingue et interlingue

N°	Sous-section unilingue	N°	Sous-section interlingue
1	Correction partielle	1	Explication définitoire
2	Correction totale	2	Explication paraphrastique
3	Correction apparente	3	Explication par substitution synonymique
4	Répétition immédiates	4	Exemplification
5	Répétition à distance	5	Dénomination
6	Répétitions-auto dictées	6	Résumé
7	Répétitions continues	7	Variation
8	Répétition questionnante	8	Transformation

Je veux dire, par exemple, que la catégorie correction partielle ne sera étudiée que dans la sous-section unilingue, tandis qu'à l'autre côté, l'explication définitoire ne sera étudiée que dans la sous-section interlingue. Cette approche de présentation a l'avantage d'économiser de la place tout en permettant l'observation du fonctionnement des reformulations en fonction des langues ainsi que des formes monolingues et interlingues. Toutes les seize catégories de reformulation, listées dans le tableau ci-dessus, peuvent faire partie aussi bien des auto-reformulations que des hétéro-reformulations.

Pour rappel, la direction des reformulations est marquée dans la transcription des interactions selon deux perspectives. Du point de vue du locuteur, elle est indiquée par le symbole %cir (qui veut dire circuit de reformulation) sur une ligne secondaire située juste en dessous de toute ligne secondaire portant la mention de la reformulation par les signes %ref. Du point de vue de la langue, elle est marquée de deux manières selon que la reformulation soit unilingue ou interlingue. Les reformulations unilingues sont indiquées par les trois premières lettres de la langue dans laquelle elle est produite. On relève ainsi FRA pour une reformulation produite en français et BAM pour une reformulation en bamanankan. Deux cas de figures s'imposent pour les reformulations interlingues. Les initiales du mot « interlingue » (I) suivis d'abord du nom de la langue source (mettons par exemple b pour bamanankan), puis du nom de la langue cible (mettons f pour français) pour les reformulations interlingues simples. Les reformulations interlingues mixtes ou composées sont marquées de la même manière, à la différence que seules les initiales des deux langues sont maintenues. Au clair, dans ces types de reformulation, l'énoncé source et l'énoncé reformulé appartiennent à une même langue, tandis que le marqueur de reformulation appartient à l'autre langue.

✓ *Exemple d'extrait contenant les principaux codes rappelés*

Extrait n° 5 : M12-SCO-SAV-301020

143 *MTR : ɔhɔn qui sait encore d'autres utilités du savon oui ?
144 *ELV1 : [-bam] i b' i ko n'a ye
000%gls : on se lave avec
145 *MTR : ça sert à [/] à laver donc on se lave avec [/] avec le savon ɔnhɔn
000%gls : oui
146 %ref: \$EXDFRA \$EXPFRA
147 %cir: A1MM A2MM
149 *ELV1 : [-bam] moi@s a bɛ kɛ ka mina nɔgɔw ko
000%gls : ça sert à faire la vaisselle
150 *MTR : on lave les [/] les matériels les ustensiles de cuisine oui
151 %ref: \$EXSFRA
152 %cir: A1MM
153 *ELV1: [-bam] a bɛ kɛ k' i tɛgɛ ko fana
000%gls : ça sert aussi à laver les mains
154 *MTR : on lave très bien on [/] on lave nos mains avec du savon
155 *MTR : [-bam] très@s bien@s an b' an tɛgɛ ko safunɛ na hun ?
000%gls: nous nous lavons les mains avec du savon n'est-ce pas ?
156 %ref: \$REDBAM
157 %cir: H1EM

Toutefois, ces aspects de codage, méthodiquement intégrés dans la transcription, ne seront pas présents dans les extraits analysés de manière systématique en raison de contraintes d'espace. En les ayant à l'esprit, la compréhension des extraits sera facile.

1. REFORMULATIONS UNILINGUES EN FRANÇAIS OU BAMANANKAN

Comme indiqué précédemment, le choix a été fait de présenter sous des formes unilingues une partie de nos catégories de reformulation qui concerne :

- Correction partielle,
- Correction totale,
- Correction apparente,
- Répétition immédiates,
- Répétition à distance,
- Répétitions-auto dictées,
- Répétitions continues,
- Répétition questionnante.

Ces catégories seront successivement définies et illustrées par des extraits, d'abord en français, puis en bamanankan. Leur présentation implique ainsi des extraits pertinents et représentatifs des reformulations produites dans les deux langues concernées.

1.1. Correction partielle (COP)

La correction partielle ou la reformulation rectificative vise la production d'un discours linguistiquement « correct » dans la classe, tant bien du côté des élèves que celui de l'enseignant. Un discours correct est entendu au sens d'un énoncé compréhensible avec ou sans son contexte de production. En effet, l'enseignant, en plus de retravailler ou faire retravailler couramment les discours des élèves, à travers les hétéro-reformulations, s'auto-reformule aussi chaque fois qu'il se rend compte d'un éloignement de la norme au sein du discours didactique. Cette catégorie, que j'emprunte à Vassiliadou (2004) et l'adapte à mon étude, constitue une rectification en ce sens qu'elle permet d'atténuer une négation, car son annulation ne remet pas en cause la valeur de l'assertion (Vassiliadou, 2004). Elle ne touche qu'une composante de l'énoncé considéré comme inapproprié, un énoncé nécessitant toutefois une correction, ce qui veut dire que celle-ci ne remet pas en cause la structure profonde de l'énoncé source.

Observons un exemple de correction partielle dans l'extrait suivant où la question de l'enseignant vise à demander aux élèves d'indiquer la forme de la terre dans une séquence portant sur la rotation de la terre. Pour rappel, les lignes secondaires « %ref » et « %cir » indiquent respectivement les codes des catégories et circuits de reformulations. Le code \$REIFRA dans la ligne (630) représente, par exemple, la catégorie répétition immédiate (REI), exprimée en français (FRA), le signe dollar (\$) est intégré pour faciliter l'extraction automatique de différentes catégories. Quant au code H1EM en (631), il indique qu'il s'agit d'une hétéro-reformulation (H) première occurrence (1), réalisée par le maître (M) sur la base d'un énoncé source produit par l'élève (E). Observons l'extrait suivant.

Extrait n° 6 :M01-GEO-ROT-131120

621 *MTR : quelle la forme de la terre ?
622 *ELV : moi moi moi .
623 *MTR : oui !
624 *ELV : la terre tourne +/.
625 *MTR : quelle est la forme de la terre ?
626 *ELV1 : la forme de la terre +...
627 *MTR : ahan !
628 *ELV1 : est une ronde
629 *MTR : est une ronde la forme de la terre est +...
630 %ref : \$REIFRA
631 %cir : H1EM
632 *ELVS : ++ ronde
633 *MTR : ronde bien
634 %ref : \$COPFRA
635 %cir : H2EM

L'élève en (624) propose une réponse complètement ignorée ou rejetée par l'enseignant qui réitère sa demande « dire la forme de la terre ». Un autre élève en (626) tente de s'y lancer en introduisant une bribe d'énoncés qu'il complète en (628) avec la coopération du MTR. Celui-ci, après une répétition immédiate de cet énoncé achevé, initie une correction partielle portant sur la forme de celui-ci « est une ronde la forme de la terre est +... ». Ce type de correction bien que portant sur la forme peut secondairement amener l'élève à nuancer également la signification de son énoncé qui apparaît comme objectif principal dans l'extrait présenté en bamanankan. En d'autres termes, la correction observée ci-dessus diffère de celle dans l'extrait (7) en bamanankan dans lequel l'intervention de l'enseignant vise à amener l'élève à nuancer la signification de son énoncé. L'enseignant intervient pour modifier légèrement la proposition de l'apprenant portant sur les précautions à prendre contre certaines maladies saisonnières.

Cette correction peut être glosée par l'expression « ce n'est pas tout à fait correct, tout à fait ça » ou par « pour ainsi dire mieux ».

Extrait n° 7: M06-GEO-WAA-201120

311 *ELV: an bε to ka fura ta

%gls: nous prenons du médicament

312 *MTR : an bε se ka fura ta kuma [ʃ] kuma kelenkelenninw na

%gls : nous pouvons aussi prendre du médicament

313 %ref: \$COPBAM

314 %cir: H1EM

Je pense que ces deux extraits (6 et 7) font apparaître une des différences remarquables entre les corrections partielles en français, focalisées sur la forme correcte, et celles en bamanankan, cherchant à nuancer le contenu. Dans d'autres extraits observés, la catégorie de correction partielle se rapproche de celle des répétitions immédiates dans la mesure où celles-ci demandent souvent de rectifier une forme linguistique ou de confirmer la signification d'un énoncé. En observant l'exemple (8), on réalise une triple correction d'abord en (489), ensuite en (492), enfin en (493), l'une sur la forme et les autres sur le contenu de l'énoncé reformulé.

Extrait n° 8 : M07-SCO-UST-121120

485 *MTR : je dois laver proprement les ustensiles et après je fais quoi ahan n@s bε@s mun@s kε@s je fais quoi ?

486%gls : je fais quoi

487 *ELV1 : je vais les déposer.

488 *MTR : je les +...

489 *ELV1 : ++, je les dépose.

490 *MTR : dehors (.) où ww tu ne sais pas où est+ce on doit déposer ?

491 *MTR : tu l'as lavé proprement quand tu as fini quand tu laisses ça dehors www encore tu fais quoi ahan (.) tu laves proprement les ustensiles ?

492 *ELV2 : tu vas amener dans la cuisine.

493 *MTR : tu arranges ça dans la cui cuisine.

La première occurrence de correction, celle en (489) est une auto-reformulation de l'apprenant mais initiée par l'enseignant en (488). Elle porte sur la forme et non le contenu et peut même être considérée également comme une correction apparente dans la mesure où la proposition de l'apprenant ne souffre pas d'anormalité au niveau linguistique. La deuxième occurrence de correction dans l'extrait relève d'une héro-reformulation du MTR initiée par lui-même. Contrairement à la première, cette dernière correction « tu arranges ça dans la cuisine » porte sur le contenu de l'énoncé proposé par l'apprenant « tu vas amener dans la cuisine ». Elle

consiste à dire à l'apprenant, que pour prendre soin des ustensiles de cuisine, il ne suffit pas de les laver et de les déposer dans la cuisine mais qu'il faut aussi les arranger. Je reviendrai sur cet extrait dans le cadre l'analyse des hétéro-reformulations chez les élèves.

Enfin, comme nous avons pu le constater dans ce dernier extrait, l'enseignant, en proposant certaines formes de correction partielle, amène l'apprenant à apprécier l'énoncé source pour voir si celui-ci est suffisamment acceptable comme réponse, s'il ne doit pas faire l'objet d'une reformulation par correction.

1.2. Correction totale (COT)

La correction totale ou l'infirmité porte sur une annulation de la forme et/ou du contenu d'un énoncé. La remise en cause de ceux-ci se fait en vertu de la maxime de qualité des analyses conversationnelles (Vassiliadou, 2004) ou de pertinence du message présenté. La correction totale peut se traduire dans la glose : « Y se substitue purement et simplement à X » (*ibid*, p.382), en considérant que Y correspond à l'énoncé reformulé ER et X à l'énoncé source ES, ce dernier étant perçu comme une source de contestation. L'intervalle de temps entre l'énonciation de X et celle de Y joue un rôle important dans la correction totale. En effet, il arrive que l'enseignant, ou l'élève dans une moindre mesure, se rende compte de son erreur au moment même où il dit X et Y *in situ* et s'auto corrige en conséquence, tandis que certaines corrections totales peuvent se déclencher entre les énoncés intercalés du même locuteur ou de locuteurs différents.

Dans certaines occurrences de correction totale, la glose de reformulation peut être énoncée ainsi « je n'ai pas dit ou demandé Y, mais plutôt X ». Ce type de correction est assez fréquent dans le discours de l'enseignant pour des raisons allant probablement de la non saisie de l'information par l'autre (à cause peut-être de la distance entre interlocuteurs, du bruit interne ou externe de la classe, etc.) à la mécompréhension de l'information. Observons l'extrait suivant dans lequel l'enseignant et l'apprenant ne semblent pas parler de la même chose, où la proposition de l'apprenant en (311) est réfutée par l'enseignant en (312).

Extrait n° 9: M09-SCO-TOR-070521

- 308 *MTR : <quel est l'avantage d'une lampe électrique de poche> [/] quel est l'avantage d'une lampe électrique de poche ?
309 *MTR : [-bam] avantage@s t'a la wa (.) han ?
310 %gls : n'a-t-il pas d'avantage ?
312 *ELV : boitier

- 313 *MTR : je n'ai pas demandé les différentes parties j' ai dit son avantage a@s nafa@s
ye@s mun@s ye@s ?
- 314 %ref : \$COTFRA
- 315 %cir : H1EM
- 316 %gls : *quel est son utilité ?*

Dans l'extrait, la proposition de l'apprenant en (311), intervenant à la suite d'une répétition de question en (308 et 309) par le MTR, a été rejetée en bloc par ce dernier en (312) dans une correction totale lui permettant d'insister sur sa demande. Les multiples questions du MTR et son recours à la L1, par la suite, démontrent, par ailleurs, que les apprenants, ne comprenant peut-être pas le message qui leur est adressé, ou étant peut-être en manque de mots, ont préféré la stratégie du silence. Le MTR à la suite de ces questions d'incitation obtient une proposition de réponse en (311) qu'il rejette en (312), où il indique implicitement à l'apprenant que la réponse de celui-ci correspond plutôt à un autre point de la leçon. Les marques discursives « je n'ai pas demandé » et « j'ai dit » font office de marqueurs de la correction au même titre que « non » et « plutôt », considérés comme des marqueurs typiques de la correction totale. Ces marques discursives, définies comme des unités linguistiques à valeur pragmatique (Bourmayan, 2022, p.41), permettent ainsi d'appréhender l'invalidation de l'énoncé source.

Observons maintenant une occurrence de correction totale en bamanankan repérée dans le cours de géographie portant toujours sur la rotation de la terre. L'enseignant explique ce mouvement en indiquant aux élèves que le moment où il fait jour chez eux correspond à la nuit dans d'autres pays.

Extrait n° 10 : M01-GEO-ROT-131120

- 468 *MTR : en ce moment eux ils sont dans la nuit pendant que vous [/] vous êtes en jour
ça trouvera que d'autres pays se trouvent dans la nuit
- 469 *MTR : [-bam] anw file tile la tan i b' a sɔɔ jamana caman bɛ yanfɛ olu bɛ +..?
- 470%gls : nous voici dans le jour au même moment où d'autres pays sont
- 471*ELV : ++[-bam] suma na
- 472%gls : dans l'ombre
- 473*MTR : [-bam] olu bɛ suma na wa ?
- 474%gls : ils sont dans l'ombre ?
- 475*ELV : [-bam] aa sunɔɔ la sufɛ.
- 476%gls : dans le sommeil, dans la nuit

L'énoncé initiateur en (471) de cette correction réalisée en (473) est lui-même une reformulation du type répétition immédiate sur laquelle je reviendrai. Du fait de cette initiative

du MTR, l'opération relève d'une hétéro-correction dans laquelle l'apprenant remplace l'énoncé « *suma* » (= ombre) par , d'abord celui de « *sunəgə* » (= sommeil) , ensuite par l'énoncé « *sufəla* » (= la nuit).

Dans les corrections totales illustrées ici, on observe que les remplacements de ES par ER se font à l'intérieur de champs sémantiques apparentés « ombre, sommeil vs nuit » (extrait 10) et de champs sémantiques différents « parties vs avantage » (exemple 9). Bien qu'une glose n'ait pas été énoncée pour l'ensemble de ces occurrences, le glissement entre leurs énoncé-source et énoncé-reformulé qui s'en éloigne se conçoit assez aisément.

1.3. Correction apparente (COA)

À la différence des deux précédentes catégories de correction, la correction apparente n'est ni strictement une modification partielle ni une modification totale d'où son caractère peu flou. C'est l'une des catégories que j'ai créées dans le cadre de cette étude. Elle s'opère dans des contextes où une correction n'est pas nécessaire ou apparaît comme source de perturbations dans l'apprentissage. En d'autres termes, cette correction a lieu là où il n'y pas besoin de correction et n'apparaît pas quand une correction est nécessaire. Elle s'observe aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant dont les productions constituent néanmoins la principale cible de cette opération dans le corpus analysé. Cela se produit à cause, entre autres, des hésitations chez l'enseignant pour la forme de certains mots, comme à propos du genre du mot « tasse » dans l'extrait suivant, l'identification du genre étant la clé de voûte dans le choix d'un déterminant pour tel ou tel substantif.

Extrait n° 11 : M07-SCO-UST-121120

- 57 *MTR : y a d'autres encore n' est+ce@s pas (..) qui va me citer encore un autre oui ?
58 *ELV2 : une tasse
59 *MTR : <le tasse> [//] ou les tasses [=! écrit au tableau le mot tasse sans l'accompagner d'un déterminant] .
60 %ref: \$COAFRA \$REAFRA
61 %cir: H1EM A2MM

La correction proposée ici est apparente dans la mesure où le MTR prétend corriger une forme correcte par une forme erronée. Le MTR, dans l'hésitation totale (identifiable à travers la longue pause qu'il observe), remplace l'article indéterminé féminin « une » dans « une tasse », proposé par l'ELV, par l'article déterminé masculin « le » dans « le tasse ». La suite de cet échange démontre bien cette hésitation de la part du MTR quand il essaie de recourir à

la forme plurielle de ce déterminant « le tasse ou les tasses ». Une telle correction peut sans doute mettre l'apprenant dans l'embarras d'autant plus que les savoirs venant de l'enseignant sont pris comme modèle chez les apprenants.

Dans l'extrait que nous allons maintenant observer en bamanankan, le phénomène de COA apparaît sur un autre plan. En effet, comme stratégie d'animation de son cours, le MTR demande aux apprenants de lui citer les maladies qui sont fréquentes pendant l'hiver. Il en reçoit plusieurs en les validant soit par des répétitions immédiates de ces énoncés soit par des mots appréciatifs. Cependant, au cours de ces échanges, on s'aperçoit qu'il y a des propositions d'apprenants qui sont passés sous silence sans aucune réaction du pédagogue. Le fait de ne pas répondre à un élève peut être assimilé à une correction apparente, à l'instar de l'exemple précédent, lorsqu'on tient compte des éventuelles répercussions de ces deux phénomènes. Ces conséquences peuvent se traduire par la naissance du doute, de l'incertitude, voire d'un manque de confiance chez l'élève. Observons-les dans l'extrait suivant.

Extrait n° 12 : M10-GEO-WAA-271120

- 379 *MTR : <nɛnɛ fɛ dun bana jumɛnw ka ca nɛnɛ fɛ> [//] bana jumɛn bɛ bɔ nɛnɛ fɛ ka
caya?
- 380 %gls : *pendant l'hiver quelle maladie est fréquente la maladie qui apparaît le plus*
- 381 %ref: \$TRABAM
- 382 %cir: MMA1
- 383 *MTR : an k' an tɛgɛ kɔrɔta bana jumɛn bɛ caya nɛnɛ fɛ EPI ?
- 384 %gls : *levons la main quelle maladie est fréquente en hiver EPI ?*
- 385 *ELV : kunkolodimin
- 386 %gls : *les maux de tête*
- 387 *ELV2 : kɔnɔdimi ni mura
- 388 %gls : *les maux de ventre et le rhume*
- 389 *MTR : nɛnɛ [] nɛnɛ fɛ
- 390 %gls : *en hiver pendant l'hiver*
- 391 *MTR : kana fila fɔ (.) kelen fɔ
- 392 %gls : *Ne dis pas deux il faut en maintenir une*
- 393 *ELV2 : mura
- 394 %gls : *le rhume*
- 395 *MTR : mura (.) nɛnɛ waati ye mura waati ye ahan ani jumɛn ?
- 396 %gls : *l'hiver le rhume apparaît en hiver ahan et quoi d'autre ?*
- 397 *ELV : sɔgɔsɔgɔ
- 398 %gls : *la toux*
- 399 *MTR : ani sɔgɔsɔgɔ mura bɛ yen sɔgɔsɔgɔ ahan

- 400 %gls : *et la toux il y a le rhume il y a la toux*
 401 *ELV : ani fiɲɛ
 402 %gls : *et du vent*
 403 %act: cette réponse n'a pas été considérée par le MTR .
 404 *MTR : ani jumɛn ?
 405 %gls : *et quoi encore ?*
 406 *ELV1 : ani kunkolodimi
 407 %gls: *et les maux de tête*
 408 *MTR : nɛnɛ waati kunkolodimi ?
 409 %gls : *en hiver les maux de tête ?*
 410 *ELV1: ni mura b' i la (.) i kunkolo b'i dimi
 411 %gls: *quand tu attrapes le rhume cela provoque les maux de tête*
 412 %act: proposition non considérée ou non entendue par la MTR .
 413 *MTR : bana jumɛn b' i yyy (.) aw ko han (.) mura sɔgɔsɔgɔ ani jumɛn tuguni
 414% gls : quelle maladie est (.) vous dites ahan (.) le rhume, la toux et quoi d'autres ?
 415 %ref: \$COABAM
 416 %cir: EMMH1

Ce long extrait fait apparaître deux cas particuliers du phénomène de correction apparente qui, sont non seulement inappropriés, mais aussi relèvent de la non-correction, du « laisser-aller avec, ou du laisser-faire ». Cela se passe sans une réaction constructive au « patrimoine métalinguistique » de l'apprenant, c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances métalinguistiques possédées par ce dernier » (Cicurel, 1985, p. 37). La proposition de l'ELV en (401), « ani fiɲɛ » (= et du vent) faisant partie pour lui de la liste des maladies fréquentes en hiver, est restée suspendue, c'est-à-dire sans réponse de la part du MTR encore moins des autres apprenants. Or, une réaction verbale de l'enseignant à cette réponse pouvait donner lieu à un approfondissement du champ de connaissance en cours de développement. En (389) et (408), ce phénomène du silence face à la réaction d'apprenant est encore plus visible. En effet, l'ELV1, en (406), propose «ani kunkolodimi » (= et les maux de tête). L'enseignant lui renvoie en (408) cette proposition, sous forme de répétition questionnante : «nɛnɛ waati kunkolodimi ?» (=les maux de tête en hiver ?), restée par la suite sans aucune validation ou invalidation explicite.

Suite, probablement, à un constat de la non prise en compte de son patrimoine métalinguistique, l'apprenant décide en (410) de se faire entendre en argumentant sa proposition : «ni mura b' i la (.) i kunkolo b'i dimi » (= quand tu attrapes le rhume cela provoque les maux de tête). Cette proposition argumentée n'a non plus bénéficié de la moindre réaction verbale de l'enseignant. Tout comme la première intervention ignorée, cette dernière justification apportée par l'apprenant mérite une réaction verbale qui reconforterait l'apprenant.

À ce sujet, force est de convenir avec Samari (2018) que « la non-prise en compte du patrimoine métalinguistique des apprenants en situation de classe a des conséquences négatives notables sur la leçon enseignée » (p.424). Je pense qu'elle constitue une source non négligeable de motivation dans la mesure où l'apprenant peut se sentir utile dans l'élaboration du projet didactique. L'absence de réaction aux propositions d'apprenants, de manière répétée, telle que nous avons observé dans l'extrait ci-dessous, peut provoquer des doutes ou embarras chez l'apprenant au même titre que les corrections trompeuses ou non nécessaires qui ont été précédemment illustrées. Cependant, je nuance mes propos, d'autant plus que certaines réactions d'apprenants peuvent effectivement échapper à l'enseignant en raison des interventions simultanées de plusieurs élèves.

1.4.Répétitions immédiates (REI)

Les répétitions approximatives ou à l'identique d'un énoncé de locuteur lui-même ou de son interlocuteur dans un même tour de parole ou dans des tours contigus sont considérées comme des répétitions immédiates. Selon Volteau (2015), « les répétitions immédiates [...] se traduisent par la contiguïté de l'énoncé-source et de l'énoncé reformulateur » (p. 4). C'est le cas dans l'exemple (13) où la MTR se répète pour attirer l'attention des apprenants sur sa stratégie d'introduction d'une nouvelle leçon portant sur la lampe électrique de poche. Voyons l'extrait suivant.

Extrait n° 13 : M11-SCO-TOR-271120

73*MTR : < bien pendant la nuit nous sommes dans l'obscurité > [///] écoutez bien
pendant la nuit nous sommes dans l'obscurité qu'est-ce qu'on peut faire
pour avoir la lumière ?

Ici, l'énoncé « pendant la nuit nous sommes dans l'obscurité » est repris après le marqueur discursif « écoutez bien » jouant du coup le rôle de marqueur de répétition. Ce passage constitue une répétition immédiate parce que l'on considère que ces énoncés source et énoncé répété, en plus d'être reliés par un marqueur discursif, entretiennent une relation sémantique assez forte, conséquence d'une reprise à l'identique.

Cet exemple se complète mieux avec un autre en bamanankan dans lequel l'enseignant, au lieu de se répéter, va valider l'intervention de son interlocuteur, l'apprenant, celui-ci étant sollicité pour définir ou décrire la « mer » dans une séquence portant sur les eaux de surface.

Extrait n° 14 : M10-GEO-JIW-180621

412 *MTR : aw yeɾɛw ko kəkɔji [/] kəkɔji mais@s n b' a lafaamuya kəkɔji kɔni tɛ Mali kɔnɔ
Yan

000%gls : vous avez cité vous-même la mer [/] la mer mais je comprends il n'y a quand
même pas de mer au Mali ici

414 *MTR: kəkɔji ye mun ye EAM?

000%gls : *c'est quoi la mer EAM ?*

415 *ELV1 : <a bɛ> [/] a bɛ funun

000%gls : *elle tourbillonne ou s'agite*

416 *MTR : han ?

417 *ELV1: a bɛ funun

418 *MTR: <a bɛ funun> [/] a bɛ funun a' ye tɛgɛɾɛ f' a ye

000%gls : *elle tourbillonne ou s'agite, applaudissez pour elle*

419 %act: les élèves applaudissent .

420 %ref : \$REIBAM

421 %cir : H1EM

422 *MTR : kəkɔji bɛ funun o ye tiɲɛ ye o tuma e taara dugu dɔ la kəkɔji bɛ yɔrɔ min na
wa ?

000%gls : *la mer tourbillonne c'est vrai mais as-tu alors visité un pays où le littoral ?*

424 *MTR: e delila ka t'a laɲɛ wa (.) han?

000%gls : *l'as-tu déjà visité ?*

425 *ELVS : ayi a bɛ bɔ télé@s la

000%gls : *non ça sort à la télé*

Cette séquence laisse apparaître deux occurrences de répétitions immédiates en (418). En répondant à la question du MTR, l'apprenant donne un élément descriptif de l'eau de mer en (415) qu'il répète en (417) sans que cela soit une reformulation. En revanche, la reformulation par répétition immédiate intervient quand le MTR reprend doublement en (418) le descriptif proposé par l'ELV avant de demander à la classe d'applaudir pour cette réponse trouvée ; une façon de valider celle-ci, d'encourager celui-là et d'inciter, probablement, les autres à la prise de parole. La validation se passe souvent selon différentes manières : répétition tout court comme dans l'exemple ci-dessus ou avec mots appréciatifs comme *bien, très bien, super, exact, etc.* Comme le fait remarquer Volteau (2015), certaines reformulations dont les hétéro-répétitions « interviennent après que les élèves ont apporté un élément de réponse à la question de l'enseignante, elles sont de l'initiative de l'enseignante » (p.5). Cela permet sans doute de valoriser les paroles de l'apprenant tout en le rendant plus confiant dans sa prise de parole.

Cependant, c'est nécessaire de rappeler que les répétitions comme catégorie de reformulation ne sont pas à confondre avec les répétitions mécaniques, c'est-à-dire celles

produites par l'apprenant sur sollicitation de l'enseignant à la suite des questions du genre *peux-tu répéter s'il te plait ?* comme dans l'exemple ci-dessus en (417). Il est évident que la réponse à une telle question est une répétition mais n'implique pas forcément une activité de reformulation. Dans ce contexte reprendre n'est vraiment pas reformuler (Vassiliadou, 2022).

Si c'est le MTR qui reformule dans les deux exemples présentés, dans d'autres extraits, c'est l'ELV qui répète les propos du MTR en les rapportant à ses pairs, une manière de se faire porte-parole de l'enseignant. Le corpus comporte notamment un extrait dans lequel la répétition immédiate porte sur la conduite des activités en classe. Le MTR demande aux apprenants de fermer les cahiers pour qu'ils puissent se concentrer sur ce qui va être dit. Dans d'autres extraits, l'enseignant se fait également porte-parole de l'apprenant, ce qui paraît d'ailleurs prédominant dans les occurrences de répétitions immédiates observées. En répétant pour rapporter explicitement ou implicitement, l'enseignant, en plus de passer pour porte-parole d'un apprenant au profit du groupe-classe, travaille en même temps à la mise en place d'un espace de co-construction des savoirs puisque l'attention de l'ensemble des apprenants est attirée sur un objet précis de l'interaction. Les propositions rapportées sont souvent introduites par des mots ou expressions spécifiques comme « ko » (=que) en bamanankan ou « que » en français. En bamanankan, plusieurs autres stratégies comme la pronominalisation, la substantialisation sont adoptées dans l'énonciation des répétitions immédiates.

1.5.Répétitions à distance (RED)

Sur le plan linguistique, les énoncés sources et énoncés reformulateurs peuvent être adjacents comme le cas des répétitions immédiates, mais aussi distants de plusieurs tours de parole dans le contexte des répétitions à distance (Garcia-Debanc & Volteau, 2007, p.3).

Ces répétitions à distance sont définies par De Gaulmyn (1985) comme celles rappelant un thème déjà évoqué, en faisant allusion à des énoncés dont la formulation exacte n'est pas conservée mais dont certains mots sont conservés (p.86). Les acteurs de l'interaction scolaire recourent à ces répétitions non seulement dans le but de rappeler mais aussi de rapporter un message de la même manière que les répétitions immédiates.

Extrait n° 15 : M01-GEO-ROT-131120

- 93 *MTR : il faut venir regarder et dis-moi ce que vous voyez.
94 *ELV1 : moi !
95 *MTR : oui viens regarder et dis-moi ce que tu vois

96 *ELV1 : je vois
 97 *MTR : je vois quoi ?
 98 %ref: \$REQFRA
 99 %cir: H1EM
 100 *ELV1 : je vois le [/] le carte de l'Afrique
 101 *MTR : je vois (.) voilà je vois la carte de l'Afrique
 102 %ref: \$COPFRA
 103 %cir: H1EM
 104 *MTR : il dit que il voit ici la carte de l'Afrique ça c' est vraiment la carte de l'Afrique
 (.) ça c'est òhòn tu vois quoi encore ?
 000 %gls : oui
 106 %ref: \$REDFRA
 107 %cir: H2EM

À la différence des répétitions immédiates, les répétitions à distances se produisent dans des tours de parole intercalés, ce qui fait que les énoncés reformulés (répétés) sont le plus souvent introduit par des marques discursives de rappel comme *j'ai dit que, il dit que, nous avons dit que, etc.* Nous constatons cela dans l'extrait ci-dessus en (104) où le MTR rapporte l'énoncé produit par l'apprenant « il dit que il voit ici la carte de l'Afrique » avant d'en ajouter une appréciation dans le même tour de parole « ça c' est vraiment la carte de l' Afrique ».

Bien que certaines séquences aient le français comme langue principale, on y observe souvent de nombreux passages en bamanankan dont les répétitions à distance rappellent l'énoncé produit lointain. Ces types de répétitions sont souvent obtenues à la suite d'une traduction lorsque le MTR s'aperçoit que sa question de départ n'est pas comprise par les apprenants. Les extraits caractérisés par ces types d'interactions présentent généralement, en plus des occurrences de répétition à distance, plusieurs autres occurrences de reformulation comme la correction totale, les répétitions questionnantes ou des répétitions continues. Cela fait que le statut des répétitions à distance semble se définir à la fois en fonction de la succession de différentes catégories de reformulation et du nombre d'énoncés successifs, c'est-à-dire de tours de parole.

Passons à l'observation d'un autre extrait dans lequel les répétitions à distance rappellent un élément ou une séquence pour réviser, pour corriger dès lors qu'elles sont employées par l'enseignant. Nous verrons que celui-ci les utilise même pour établir ou introduire une comparaison entre différents énoncés, pour mettre des choses en relief, etc. En bamanankan, elles sont introduites généralement par les marqueurs tels « ko » (= que), « anw bōra k'a fō » (= nous venons dire), « x ko » (= x dit que), « a fōra ko » (= il a été dit que), etc. Observons l'extrait suivant où apparaît le marqueur « ko » dans les répétitions à distance.

Extrait n° 16 : M07-GEO-JIW-2105211

190 *ELV : kɔgɔji de jɛlen don

191 %gls: *c'est l' eau de mer qui est claire*

192 *MTR : heyi kɔgɔjiko kuma de fɔr' i ye yan wa (.) an ko baji (.) EFA ko baji ye ji ye
min jɛlen don jɛ yeli la ahan ?

193 %gls: *heyi est+ce que on vous a parlé de l' eau de mer ici (.) nous parlons du fleuve (.)
EFA dit que le fleuve est un cours d'eau claire du point de vue de la perception*

196 %ref: \$REABAM \$EXSBAM

197 %cir: H1EM A1MM

La forme de répétitions à distance qui apparaît ici peut être qualifiée de répétition par mention faisant référence à un énonciateur dans le discours. Les répétitions par mention de l'auteur de l'énoncé source témoignent d'une plus grande attention de la part du MTR sur le flux de l'interaction dans une classe où plusieurs élèves cherchent à prendre la parole quand il s'agit d'une interaction en L1. Si l'énoncé en (191) est initiateur des répétitions réalisées ici, l'énoncé source dont il est question n'apparaît pas dans cet extrait en raison de la distance qui le sépare de son énoncé reformulé. Enfin, les répétitions à distance se réalisent à la fois sous forme d'auto et hétéro-répétitions et de répétitions d'auto-dictée. D'un point de vue didactique, elles « permettent à l'enseignant de concilier l'attention à la parole des élèves et la progression des savoirs à l'intérieur de la séance » (Garcia-Debanc & Volteau, 2007, p.15).

1.6.Répétitions auto-dictées (REA)

Les répétitions auto-dictées ou les reformulations avec de l'écrit dans l'oral sont celles qui accompagnent l'acte d'écrire. À l'instar des autres sous-catégories de répétitions, elles constituent souvent des reprises approximatives ou à l'identique d'un énoncé du locuteur lui-même ou de son interlocuteur ; donc, susceptibles d'apparaître dans un même tour de parole ou dans des tours séparés mais toujours clôturés par une inscription au tableau. Comme le font remarquer Volteau et Garcia-Debanc (2008), ce passage se caractérise par des tours de parole courts, faisant alterner parole des élèves et parole de l'enseignant, s'accompagnant de l'activité scripturale orientée vers le tableau. En effet, la « formulation des consignes au tableau et l'apport d'un outil d'aide à la réécriture conduisent l'enseignant à utiliser le tableau et produire des répétitions d'autodictée » (*Ibid.*, p.207). Observons l'extrait ci-dessous dans lequel la MTR étend l'explication du paradigme disciplinaire au paradigme linguistique. En effet, après avoir expliqué les différentes parties d'une lampe électrique de poche, le MTR demande aux

apprenants de reproduire sur ardoise les mots entre autres, verre et ampoule. Pour rappel de convention de transcription, les signes @l accompagnent toujours les lettres en majuscule lorsqu'elles sont individuellement transcrites.

Extrait n° 17: M04-SCO-TOR-251120

- 143 *MTR : sur les ardoises verre
144 *MTR : c'est fini ?
145 *ELVS : oui [/] oui .
146 *MTR : bien après ça (.) comment on appelle ça ?
147 *ELVS : www .
148 *ELV : ampoule !
149 *ELVS : ampoule.
150 *ELV1 : ampoule .
151 *MTR : ampoule ok ?
152 *MTR : ici c' est ampoule .
153 *MTR : ahan écrivez ampoule sur les ardoises ampoule
154 %ref: \$REIFRA
155 %cir: EMH1
156 *MTR : pourquoi tu as écrit N@l hun ?
157 *MTR : ampoule bien .
158 *MTR : donc c' est une leçon de grammaire han ?
159 *MTR : <je vais> [/] <je vais> [/] je vais dire une leçon de grammaire c'est+à+dire ampoule vous entendez le son an non ?
160 *ELVS : oui !
161 *MTR : han (.) an bon an <après an quelle lettre vient> [/] après an quelle lettre vient ?
162 *ELV2: P@l .
163 *MTR : ok donc si *an* est devant M@l et la lettre P@l donc *an* ça ne s' écrit pas par N@l mais par M@l .
164 %ref: \$REAFRA
165 %cir: MMA1
166 *MTR : c'est valable aussi pour la lettre P@l ok (.) ok ?
167 *ELVS : oui !
168 *MTR : et puis ampoule aussi .
169 *MTR : c'est pas N@l c' est M@l .
170 *MTR : donc am ampoule [/] ampoule s' écrit avec A@l n@s tun@s y' a@s ke@s E@l ye@ ce n' est pas E@l ok?
171%gls : *je l'avais écrit avec E@l ce n'est pas E@l ok*

Nous apercevons dans cet extrait que la transcription orthographique de « ampoule » s'est révélée problématique chez beaucoup d'apprenants, d'où un point de grammaire consacrée à

l'explication de la règle d'écriture des voyelles nasalisées devant les lettres *b*, *p*, et *m*. Cela amène la MTR en (161) à reproduire ce mot au tableau en même temps qu'elle parle « ok donc si an est devant M@l et la lettre P@l donc an ça ne s'écrit pas avec N@l mais mais M@ ». Cette répétition, étant déclenchée à la suite d'un constat de productions inappropriées d'un élève, peut aussi être considérée comme relevant d'une correction parce qu'elle a aussi pour but de remplacer X par Y. Ces lettres représentent respectivement l'énoncé source, c'est-à-dire la production de l'apprenant et l'énoncé reformulé, la proposition du MTR. Après transcription des lettres ou mots, l'enseignant procède à la vérification de la production portée sur l'ardoise comme apparaît dans la photo ci-dessous.

Figure 19 Vérification d'activités scripturale des élèves



Ensuite, le MTR indique d'autres contextes d'application de ce principe, une sorte de généralisation de la règle expliquée, ce qui suscite également un transfert d'apprentissage. En effet, dans ces situations, « on peut en même temps noter le projet de procéder à des généralisations à partir des cas particuliers observés, de manière à favoriser le transfert dans d'autres situations » (Garcia-Debanc & Volteau, 2007, p.9).

Si la correction et l'institutionnalisation d'une forme de savoir sont le but recherché des REA dans l'extrait ci-dessus, il en est autrement dans l'extrait (18) en bamanankan où le MTR cherche à faire définir les différents cours d'eau et la mer en particulier.

Extrait n° 18: M09-GEO-JIW-030521

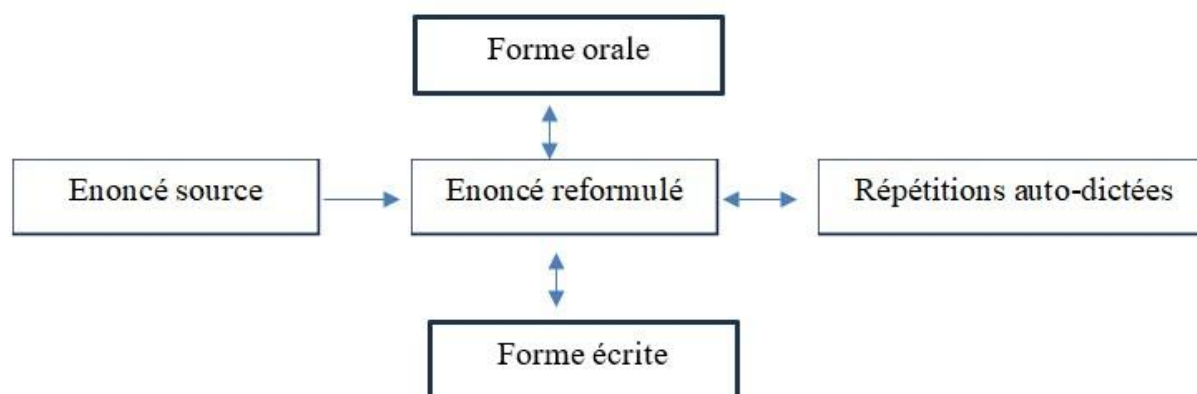
184 *MTR : <ne ko> [/] ne ko kəkɔ̃ji ye mun ye (.) fɛn min b' a yɔrɔ la ne t' o kɔ̃ de ne ko kəkɔ̃ji ye mun ye ?

- 185 %gls : *je demande ce qu'est la mer, je ne parle pas des choses qui s'y trouvent mais ce qu'est la mer elle-même*
- 186 %ref: \$REIBAM
- 187 %cir: MMA1
- 188 *MTR : a' ye n lamɛn an ko baji ye ji ye a bɛ woyo (.) kəkɔjin ye jumen ye ?
- 1849 %act : MTR écrit au tableau
- 190 %gls : *écoutez-moi, nous avons dit que le fleuve est un cours d'eau coulante, maintenant c'est quoi la mer*
- 200 %ref: \$REABAM
- 201 %cir: MMA1

En (184), le MTR procède d'abord à des répétitions immédiates dont l'énoncé-source et répété sont des questions venant de lui-même, donc une occurrence d'auto-reformulation.

À la suite de la répétition de sa question, il rappelle une définition en (188) sous forme de répétition auto-dictée parce que ce rappel s'accompagne de la transcription du même énoncé au tableau. En observant la procédure de ces répétitions, il n'est pas exagéré de dire qu'elles comportent souvent, à la différence des autres occurrences de reformulation, trois composantes à savoir l'énoncé source, l'énoncé reformulé dans une forme orale et l'énoncé reformulé sous une forme écrite, ce qui peut correspondre au schéma suivant :

Figure 20 : Forme particulière des répétitions auto-dictées



Concrètement, l'extrait ci-dessous peut aider à lire notre schéma. L'énoncé source correspond à la définition du fleuve rappelée par la MTR en (188) « baji ye ji ye a bɛ woyo » (= le fleuve est un cours d'eau coulante). On considère que l'énoncé source n'apparaît physiquement pas dans l'extrait puisque ce rappel constitue déjà les deux formes de l'énoncé reformulé, le fait de le dire étant la forme orale et de l'écrire constituant la forme scripturale. Les répétitions auto-dictées apparaissent généralement après d'autres occurrences de reformulation portant sur un même sujet de discours, bien que dans certains cas elles puissent

se présenter isolément. Ces répétitions se manifestent à la suite de plusieurs échanges verbaux comprenant diverses formes de reformulation. Il est plausible de considérer ces répétitions comme un instrument auquel le MTR accorde une importance particulière. Elles semblent souvent s'opérer en dernier recours au sein des séquences explicatives spécifiques, après que d'autres stratégies discursives ont été employées.

En somme, notons que l'écriture au tableau accompagnant la parole constitue un des moyens cruciaux dans la conduite des interactions didactiques. Le tableau permet à l'enseignant de matérialiser les savoirs définis, d'établir un lien entre ceux-ci, de noter les propositions d'élèves, de construire la trace écrite de synthèse. Tout cela fait que l'activité oralo-graphique couvre différentes fonctions dont celle de la validation des productions d'élèves, des objectivations de ces productions pour le groupe-classe, et enfin, leur conservation en mémoire.

Comme le souligne Nonnon (2000), écrire au tableau, en parlant, est une des stratégies de transmission, d'étayage ou de médiation que l'enseignant utilise pour orienter les activités d'apprentissage (p.88).

1.7.Répétition continue (REC)

L'idée recherchée dans l'étiquette *répétition continue* peut être exprimée avec plusieurs adjectifs comme dans *répétition consécutive*, *répétition collaborative*, *répétition élaboratrice*, *répétition progressive*, etc, qui me semblent tous compatibles à l'idée de ladite étiquette. Cependant, bien que chacune de ces terminologies, que je propose, soit substituable les unes aux autres, elles se différencient dans une certaine mesure. Par exemple, celle de la *répétition collaborative* met en exergue l'idée de l'élaboration d'une séquence de reformulation par un ensemble d'interlocuteurs, alors que l'étiquette *répétition continue ou progressive* projette l'idée d'un prolongement, d'une continuité, dans le temps et dans l'espace, de l'activité de formulation. D'ailleurs, l'aspect de temporalité qui ressort davantage dans cette dernière dénomination m'a paru un critère de choix assez pertinent. Soit l'extrait suivant

Extrait n° 19 : M07-SCO-UST-121120

- 326 *MTR : han à quoi sert le seau oui ?
327 *ELV1 : à sert un seau à de l'eau.
328 *MTR : han le seau sert +...
329 *ELV2 : moi monsieur (.) le seau sert de l' eau .
330 *MTR : le seau sert à +...
331 *ELV2 : ++ l'eau.

- 332 *MTR : est+ce qu'on dit à l' eau (.) le seau sert +...
- 333 *ELV2 : le seau sert à apporter de l' eau .
- 334 *MTR : <le seau sert à apporter de l' eau> [///] ou bien le seau sert à mettre de de
l' eau n' est+ce pas ?
- 336 %ref : \$RECFRA \$EXSFRA
- 337 %cir: H1EM A2MM

Dans cet extrait, avant d'arriver à la complétude de reformulation par répétition continue en (333 et 334), apparaissent plusieurs traces d'énoncés inachevés, des traces laissées ou introduites dans le discours aussi bien par l'élève que par l'enseignant. Comme le font remarquer Garcia-Debanc & Volteau (2007) « on peut constater la difficulté à distinguer les reformulations à proprement parler des formulations par bribes caractéristiques de l'énonciation orale (à / à tous / à chacun des groupes, dans les dans la double page) » (p.8.).

Le phénomène de répétitions continues est souvent désigné sous le terme d'*amorçe* (De Gaulmyn, 1987) qui me semble improprement employé comme équivalent d'une répétition continue. L'impropriété de cet emploi s'explique par deux raisons. La première est que l'amorçe ne rend pas compte de l'idée de la continuité de l'activité reformulante mais elle en constitue une étape. La deuxième est qu'une reformulation étant à la fois activité et produit de celle-ci, il est clair que l'amorçe ne couvre celle-là qu'en partie, et particulièrement l'aspect correspondant à l'activité. Ce postulat est soutenu par Kanaan (2011) pour qui « l'amorçe n'est pas une répétition en soi, mais [...] provoque souvent une répétition permettant de la compléter, de la modifier ou de modifier un élément qui la précède » (p. 88). Dans l'exemple suivant, la répétition continue se réalise dans la recherche d'une explication paraphrastique initiée par le MTR en (709) dont le tour de parole constitue en lui une occurrence de reformulation interlingue du type paraphrastique interlingue.

Extrait n° 20 : M07-GEO-JIW-2105211

- 709 *MTR : kɔʝi ye ʝi ye min te woyo ʧa@s veut@s dire@s ni min te woyo o kɔrɔ ye a sigi+...
- 711 %gls: *l'eau du fleuve est une eau qui ne coule pas ʧa veut dire que ce qui ne coule pas est stagnante.*
- 713 *ELVS : ++ sigilen don
- 714 %gls: *elle est stagnante.*
- 715 *MTR : kɔʝi ye ʝi ye min sigilen +...
- 716 %gls: *l'eau du marigot est une eau assise*
- 717 *ELVS: don.
- 718 %ref: \$EXDBFB

Cet extrait présente un exemple intéressant et peut-être typique de la répétition continue. À la suite de l'initiative du MTR « *kɔji ye ji ye min te woyo ɕa@s veut@s dire@s ni min te woyo o kɔɔ ye a sigi +...* » (= l'eau du fleuve est une eau qui ne coule pas ça veut dire que ce qui ne coule pas est stag +...) en (709), les apprenants complètent en (713), ce qui permet une complétude de répétition immédiate. Celle-ci est ensuite reprise partiellement en (716) avant d'être à nouveau complétée en (717).

Les répétitions continues apparaissent souvent lors de nombreux chevauchements où les interlocuteurs parlent simultanément. Ces passages se caractérisent également par des tours de parole courts voire souvent inachevés volontairement par l'enseignant qui préfère alterner ses paroles à celles des élèves, en vue de valider ou d'arriver ensemble à une réponse souhaitée comme nous venons de le voir. Réalisées à la suite de plusieurs interventions de différents locuteurs, les répétitions continues donnent souvent lieu à des activités de correction initiées par le pôle enseignant. Ce dernier étant le régulateur des échanges en classe, il initie souvent en premier une première partie, un ou des élèves interviennent ensuite pour une partie et le MTR achève dans une troisième partie. Ce canevas correspond à l'application simplifiée du modèle de la paire adjacente à un cadre pluri-locuteur (Traverso, 2012). La principale différence de cette catégorie de reformulation avec les autres se situe à ce niveau interactionnel et structurel. Si la plupart des catégories de reformulation peuvent être construites dans une ou deux interventions du locuteur, les répétitions continues impliquent généralement au moins trois prises de parole imbriquées les unes dans les autres.

1.8. Répétitions questionnantes (REQ)

Les répétitions questionnantes peuvent se définir comme les « répétitions avec intonation montante en fin d'énoncé » (Castany-Owhadi, 2020). Souvent utilisé par les enseignants, ce procédé vise à focaliser l'attention sur un point précis de l'interaction (Moussi, 2015). La version la plus simple implique de répéter les paroles de l'interlocuteur tel un perroquet. Dans les interactions scolaires, l'enseignant peut reprendre les propos de l'élève pour le questionner, mais il peut aussi s'auto questionner ou être interrogé par un élève. Il convient de souligner que toutes les répétitions à caractère interrogatif ne s'inscrivent pas forcément dans le cadre des reformulations. Je me concentre uniquement sur celles qui correspondent à mes critères d'identification des reformulations. L'extrait suivant présente une situation dans laquelle l'enseignant interroge un élève en utilisant une reformulation par répétition questionnante.

10 @G : rappel du cours précédent

11 *MTR : 0

12 %act: fait lever et asseoir les élèves

13 *MTR : <une plante a combien de parties> [/] une plante a combien de parties ?

15 *MTR : une plante a combien de parties oui ?

16 *ELV : deux parties

17*MTR : deux parties ?

18 *MTR : ahan la plante a deux parties (.) qui va citer les deux parties ?

19 %ref: \$COPFRA

20 %cir: A1MM

L'enseignant, à travers l'intonation montante, questionne l'apprenant en (17) en lui renvoyant son énoncé « deux parties ? » pour l'amener soit à le développer, soit à le justifier voire à le confirmer.

Il s'agit souvent de la répétition d'une amorce de réponse inachevée : par ce procédé, l'enseignant invite l'élève à poursuivre en explicitant davantage ses propos (Moussi, 2015, p.58). Ayant ainsi lieu dans l'échange après une phrase laconique, cette stratégie semble particulièrement utile avec les apprenants peu timides. En effet, la répétition questionnante permet d'inciter l'apprenant à s'impliquer davantage dans le flux de la communication en classe.

Si, dans cet exemple, l'enseignant part de l'énoncé d'apprenant, dans d'autres situations, il part de sa propre affirmation pour en demander la confirmation aux élèves. C'est le cas d'un extrait qui porte sur la pollution de l'air et plus particulièrement sur les moyens de lutte contre cette pratique nuisible à l'environnement. Bien que le discours de l'enseignant y apparaisse comme monologal, c'est-à-dire produit par un seul locuteur, il y invite les apprenants, par la répétition questionnante, à prendre part à son discours et même à lui confirmer la véracité de son assertion. Ces deux cas de répétition questionnante étant en français, observons maintenant un autre extrait en bamanankan dans lequel les explications portent sur l'importance du sable de manière générale.

774 *MTR : a' ye n lamɛn (.) biriki bɛ gosi k' a kɛ ka so de jɔ .

775 %gls : écoutez-moi, on fabrique des briques pour construire les maisons avec

776 *MTR : biriki tɛ gosi k' a kɛ ka so de jɔ wa ?

777 %gls : ne fabrique-t-on pas des briques pour construire des maisons avec ?

En expliquant l'utilité du sable, le MTR veut implicitement affirmer en (776) que l'utilisation de celui-ci dans la fabrication des briques n'a d'autre finalité que celle de la construction, car les apprenants semblaient voir différemment l'utilisation du sable dans la confection des briques et dans la construction de manière générale. Dans cet extrait, si la répétition questionnante est marquée par un mot interrogatif « wa » à la fin de l'énoncé, elle peut aussi être identifiée à l'aide d'une intonation. Selon les moments de la leçon, « l'intonation interrogative permet de vérifier à quoi se réfère précisément l'élève et donc la justesse de la dénomination avant l'inscription au tableau (Garcia-Debanc & Volteau, 2007, p.11).

2. REFORMULATIONS INTERLINGUES DE L1L2 ET DE L2L1

Comme annoncé précédemment, le choix a été fait de présenter sous des formes interlingues la deuxième partie de nos catégories de reformulation qui concerne :

- Explication définitoire,
- Explication paraphrastique,
- Explication par substitution synonymique,
- Exemplification,
- Dénomination ou nominalisation,
- Reformulation par résumé,
- Reformulation par variation,
- Transformation.

Dans les lignes qui suivent, ces catégories seront successivement expliquées, illustrées d'extraits pertinents tirés de mon corpus et observées du point de vue de leurs implications dans les interactions plurilingues.

2.1.Explication définitoire (EXD)

La reformulation par explication définitoire relève d'une opération métalinguistique similaire à celle des procédés lexicographiques qui font appel à des termes classificateurs comme *sert à, sorte de, personne qui, acte de, celui qui*, etc. (Cicurel, 1985). L'étiquette *Explication définitoire* (EXD) est appliquée ici au cas des définitions substantielles ou relationnelles (Galisson, 1979) formulées par les interactants eux-mêmes ou extraites des manuels ou tout autre document pédagogique.

En classe bilingue, cette procédure de reformulation, comme beaucoup d'autres, se caractérise par la possibilité du recours à l'alternance des langues, la traduction étant exploitée dans ce sens comme outil définitoire. L'exploitation de la ressource plurilingue permet non seulement d'assouplir le niveau de la formulation de la définition mais aussi de mettre en valeur l'opération de définition, voire de la légitimer (Gajo et Berthoud, 2008, p.12). Les deux séquences de reformulations dans l'exemple suivant ont des ES français et des ER donnés en bamanankan suivis, dans les deux cas, d'activités de traduction pouvant être interprétées comme un deuxième moment de reformulation. Soit l'extrait suivant.

Extrait n° 23 : M08-SCO-COU-091120

- 275 *MTR : le couteau comprend une lame à bord tranchant et une manche.
 276 *MTR : [-bam] lame@s à@s bord@s tranchante@s ye mun ye tigeli bε ke ni yoro min ye mun yoro mun da ka di o de ye lame à bord tranchante ye .
 278 %gls: *la lame à bord tranchant est la partie qui sert à couper la partie lisse c'est ça lame à bord tranchante*
 279 %ref: \$EXDIFB \$RESIBF
 280 %cir: A2MM A3MM
 282 *MTR: manche ye minelikεyoro an bε yoro mun minε o de ye a manche ye
 283 %gls: *le manche, c'est la partie par laquelle qu'on le prend, la partie qu'on tient c'est ça le manche*
 284 %ref: \$DENIFB \$EXPBAM \$RESIBF
 285 %cir: A1MM A2MM A3MM
 286 *MTR : est+ce qu'a' y' a faamuya ?
 287 %gls: *est-ce que vous avez compris ?*

Par ailleurs, au même titre qu'en mode unilingue, en interaction bilingue, l'EXD peut se réaliser par les simples descriptions ou explications sans impliquer forcément des marqueurs de reformulation consistant à apporter des précisions utiles à la compréhension de l'énoncé source. Cela dénote le rôle facilitateur du contexte bilingue dans le processus d'émergence des explications définitoires, dans la mesure où il conduit les enseignants à en proposer plus spontanément tout en mettant un matériau plus riche à la disposition des élèves. L'exemple qui suit porte sur une EXD interlingue sans marqueur de reformulation.

Extrait n° 24 : M07-SCO-TOR-120421

- 71 *MTR : on a parlé du réservoir d'abord pétrôle bε@s ke@s petrôlebara min kono duguma on a vu le reservoir et encore un verre n' est+ce pas ?
 00%gls : *d'abord l'endroit où on met du pétrole en bas*

73 %ref : \$EXDIFB

74 %cir : A1MM

L'énoncé source « réservoir » est reformulé en bamanankan par une sorte de description « pétrole bε@s kε@s petrôlebara min kɔnɔ duguma » (= là où on met du pétrole, la partie en bas qui sert à contenir du pétrole). La liberté à faire usage de ressources plurilingues amène l'enseignant à faire même de la création lexicale que l'on peut qualifier de frabam (français et bamanankan) comme dans « petrôlebara » composée du mot français pétrole et du mot bamanan *baara* exprimant l'idée de contenant dans beaucoup de cas. Ce procédé de création lexicale, semblable à des calques ou des emprunts, est fréquent en bamanankan, tant pour les termes techniques que pour les mots courants. Son utilisation en mode bilingue démontre, entre autres, la souplesse des locuteurs face à un manque de potentiel de vocabulaire. En comblant ce manque, son utilisation renforce également la capacité de l'interlocuteur à définir différents aspects. En effet, du point de vue des élèves, Volteau (2015), pense qu'une forme de la reformulation définitoire peut être considérée comme une modalité d'appropriation du lexique dans des situations d'interactions scolaires. Par conséquent : « une distinction s'opère entre les reformulations définitoires des enseignants qui sont au service des acquisitions lexicales des élèves et les reformulations définitoires des élèves qui sont la manifestation de leurs acquisitions lexicales » (*Ibid.*, p.5).

2.2.Explication paraphrastique (EXP)

Le procédé d'explication paraphrastique renvoie aux explications d'un énoncé A par un énoncé B présentant de nouvelles informations par rapport à l'énoncé A. Il se caractérise par le fait qu'il y a substitution d'énoncés avec une variation ne nécessitant pas un changement du contexte dans lequel apparaît l'énoncé d'origine. L'énoncé proposé à titre de paraphrase est soit simplement juxtaposé à côté de l'énoncé inconnu, soit introduit par des présentateurs métalinguistiques comme *on peut dire, cela veut dire, ce qui veut dire, aussi*, ou encore, *autrement dit* (Cicurel, 1985). Le discours paraphrasant complète, prolonge ou précise l'énoncé de départ avec ou sans des termes métalinguistiques (*Ibid.*).

Afin d'illustrer ce phénomène, nous allons examiner un long extrait qui représente un passage d'une expérience réalisée en classe par l'enseignant concernant l'insolubilité du *sable*. Cette expérience consistait à introduire du sable dans deux verres distincts, l'un contenant de l'eau tiède et l'autre de l'eau froide. Les élèves étaient ensuite invités à les observer pendant une à deux minutes, et à formuler leurs observations. Cette séquence succède à celles portant

sur le sel et le sucre, pour lesquels une expérience similaire avait été menée. D'ailleurs, l'enseignant le signale au tout début de l'extrait en (287) : « est-ce que c'est comme le sel (.) ou le sucre quand on les avait mis dans l'eau ? ». Par ce rappel, il enclenche ainsi chez les apprenants un processus de transfert de la notion de « solubilité » de ces matières abordées précédemment : « l'appui sur ces connaissances préalables permet de ne pas reprendre à zéro » (Noyau & Nounta, 2018, p. 393). Je reviendrai plus longuement sur ce phénomène de transfert.

L'extrait contient plusieurs catégories de reformulations mais focalisons-nous sur les trois cas de reformulations par explication paraphrastique qui apparaissent dans les lignes (307, 310 et 314). La compréhension de ces reformulations nécessite de les voir dans leur contexte de production.

Extrait n° 25 : M11-SCO-SAB-101120

- 287 *MTR : est+ce que c'est comme le sel (.) est+ce que c'est comme le sucre quand on avait mis dans l' eau ?
- 289 *MTR : regardez bien est+ce que dans des minutes le sable va disparaître ?
- 290 *ELVS : noonnn !
- 291 *MTR : ah EIB qu'est+ce qu'il fait (.) il +...
- 292 *MTR : [-bam] sɔɔnin cɛncɛn a bɛ yeele wa ?
- 000%gls : est-ce que le sable va se dissoudre dans peu de temps ?
- 293*LV2: [-bam] a bɛ da dugu ma
- 000%gls: il se pose plutôt au fond du verre !
- 294 *MTR: han ?
- 295 *ELV2: a bɛ da verre@s dugu ma
- 000%gls : il se pose au fond du verre du verre
- 296 *MTR: han ?
- 297 *ELV: a bɛ da verre@s dugu ma
- 298 *ELV1: [-bam] a bɛ jigin de
- 000%gls : il est mouillé
- 299 *MTR : [-bam] a bɛ +...
- 000 %gls : il est +...
- 300 *ELVS : +, jegin
- 000%gls : +, mouillé
- 301 *MTR: [-bam] a bɛ jigin [/] a bɛ jigin (.) a bɛ kɛ cogodi tuguni?
- 000%gls : il se mouille (.) qu'est-ce qui se passe encore ?
- 302 %ref: \$RECBAM
- 303 %cir: H1EMEMEMEM
- 304 *ELV: [-bam] a bɛ jigin
- 000%gls : il descend
- 305 *MTR : [-bam] a bɛ jigin [/] a bɛ jigin comment on dit ça ?
- 306 *ELV1 : il reste sous l'eau
- 307 *MTR : au [/] au fond le ici le sable reste au fond du verre

000 %ref: \$EXPFRA
 000 %cir: A1MM
 308 *MTR: c'est bien EDI (.) il va rester au fond du verre ça veut dire <il ne disparaît> [/] il ne disparaît jamais.
 310 *MTR: il va rester même ça peut faire des années ça ne disparaît jamais vous avez compris ?
 312 %ref: \$EXPFRA
 313 %cir: A1MM
 314 *MTR: le sable n'est pas soluble dans l' eau ça veut dire il ne se dissout pas dans l' eau ni dans l' eau froide ni dans l' eau chaude c' est compris ?
 317 %ref: \$EXPFRA
 318 %cir: A1MM
 319 *ELVS: oui !

En (307), le MTR reformule une réponse fournie par l'apprenant en (306). Cette reformulation s'inscrit dans une hétéro-reformulation, tandis que les deux autres occurrences en (310 et 114) sont les auto-reformulations de l'enseignant. Dans celles-ci, il se livre à des formulations successives du même propos de l'élève en (306).

Comme exposé antérieurement dans les sections théoriques, l'enseignement des Disciplines Autres que les Langues (DAL) de manière générale, et en particulier les sciences d'observation, nécessite la mobilisation d'une gamme étendue de concepts et de termes exigeant une explication approfondie. Cette complexité découle de leur densité ou de leur opacité, ce qui amène souvent l'enseignant à utiliser les ressources plurilingues à sa disposition ou celles de ses apprenants. En effet, bien que les enseignants prennent parfois en considération le répertoire bi-plurilingue de leurs apprenants lors de l'élaboration de leur discours didactique, cela peut également découler de leur propre compétence à communiquer linguistiquement en deux langues. L'utilisation des ressources plurilingues en classe revêt ainsi une double facette. Autant elle peut être perçue comme un avantage offert aux apprenants par l'enseignant, autant elle peut être considérée comme un outil supplémentaire à disposition du pédagogue lui-même. La reformulation interlingue par le biais d'une explication paraphrastique convient généralement à la structure de base des reformulations en général, à savoir un énoncé source (dans une langue X) suivi d'un marqueur de reformulation (langue X ou Y) et d'un énoncé reformulé (en langue Y). Observons l'illustration de telle structuration dans l'extrait suivant focalisé sur l'explication de la portabilité de la lampe électrique de poche dans une séquence des sciences d'observation.

- 595 *MTR : <c'est très facile à tran à transporter> [///] la lampe électrique de poche n' est pas encom n' est pas encombrante c' est+à+dire que donni@s tɛ@s k' a@s fɔ@s k' a@s bɛ@s mɔgɔ@s degun@s
- 598 %ref: \$EXSFRA \$EXPIFB
- 599 %cir: A1MM A2MM

Le passage que nous observons maintenant présente deux occurrences de reformulation, toutes deux utilisées pour expliquer la portabilité de la lampe électrique de poche. La première occurrence s'établit au sein d'une relation antonymique entre les énoncés « c'est très facile à transporter » et « n'est pas encombrante ». Bien que cette reformulation en français, construite sans recours à un marqueur linguistique spécifique, ne soit pas la cible principale de mon observation dans cet extrait, elle en forme le fondement. Les énoncés de cette première reformulation servent d'énoncé source pour une reformulation interlingue qui attire principalement mon attention. Dans cette dernière, l'énoncé source est présentée en français, tandis que l'énoncé reformulé présente des informations complémentaires en bamanankan. Les deux parties sont reliées par un marqueur explicite donné en français. À ce sujet, Noyau et Nounta (2018) font remarquer que « les reformulations paraphrastiques permettent de changer la construction pour l'adapter à divers contextes » comme celui de l'enseignement bilingue (p.414).

2.3.Explication par substitution synonymique (EXS)

L'explication par substitution synonymique (EXS) est le procédé de reformulation par lequel le locuteur enseignant ou apprenant recourt à un mot ou un groupe de mots supposés plus accessibles, de sens général ou spécifique, en lieu et place d'un autre. La substitution peut aller dans le sens du terme générique au spécifique ou, à l'inverse, du spécifique au général, ce qui correspond aux relations d'hyponymie et d'hyperonymie des synonymes. Dans l'un ou l'autre cas, la relation de synonymie peut être établie avec ou sans marqueurs explicites de reformulation. Si les synonymes sont généralement les mots d'une même langue, leur mise en relation peut être assurée par les marqueurs de reformulations ou tout autre mot d'une autre langue. C'est d'ailleurs ce qui justifie le statut interlingue de ces reformulations par substitution synonymique dont voici un premier exemple dans lequel les termes « boîtier » (de la lampe électrique de poche » et « corps » se substituent l'un à l'autre. Soit l'extrait.

Extrait n° 27 : M07-SCO-TOR-120421

289 *MTR : après l'interrupteur ici (.) nous avons un boi <un boitier> [/] un boitier
a@s corps bε@s cogodi@s a@s ka@s jan@s (.) à l' intérieur du boitier y a quoi?
000gls : un boitier son corps comment est-il [/] il est long
292 %ref: \$EXSFRA
293 %cir: A1MM

Nous assistons ici à un exemple typique observé dans cette catégorie : la substitution d'un terme spécifique « boitier » par un terme générique « corps » qui est plus accessible et plus facile à comprendre. En effet, outre le fait que le terme « corps » soit courant, il relève aussi du vocabulaire de l'anatomie humaine traitée dans la classe en 3^{ème} Année. Dans notre exemple, la relation synonymique est établie par la simple juxtaposition syntaxique de « boitier » et « corps » introduit en L1 par « a » (= l'adjectif possessif « son »). Le souci d'aller vers le « déjà-là » de l'apprenant (Babault et Puren, 2005) est encore manifeste dans la mesure où l'enseignant traduit et décrit ce terme en L1 « a@s ka@s jan@s » (= il est long). Ce processus conduit à « un foisonnement de quasi-synonymes ou d'expressions appartenant à un vaste champ lexical bilingue, sans discrimination entre les équivalents approximatifs proposés » (Noyau & Nounta, 2018, p. 413)

Observons ci-dessous, un deuxième exemple d'explication par substitution synonymique portant sur les mots « mouchoir », « contre-poussière », « masque » qui sont mis en relation synonymiques par les interactants. Bien que ceux-ci relèvent d'une même langue, le français, leur mise en relation s'est faite à l'aide de mots puisés du bamanankan.

Extrait n° 28 : M10-GEO-WAA-271120

424 *ELV2 : moi@s madame@s mouchoir@s .
425 *ELV2 : mouchoir a@s nun@s na@s
426 %gls : au nez
427 *MTR : ka mouchoir@s kε +...
428 %gls: porter le +...
429 *ELV2: +, i nun na
430 %gls : au nez
431* ELV2 : contaire poucheur [: contre+poussière ?] .
432 *MTR : han ?
433 *MTR : fεn min bōlen don sisan ko contre+poussière@s a b' a fε k' o de fō masque@s
min bōlen don ko contre+poussière@s .

- 434 %gls: *Il parle de la chose qu'on a partout maintenant c'est ce qu'il désigne sous le terme de contre+poussière, faisant référence au masque qui est fréquemment utilisé maintenant c'est précisément ce qu'il entend par l'expression contre+poussière.*
- 435 %act: MTR oriente son document pédagogique vers son visage afin de simuler le port d'un masque
- 436 %ref: \$DENIBF \$EXSIBF
- 437 %cir: H1EM A1MM

À la différence du précédent extrait, ici l'explication par substitution synonymique fait suite à plusieurs occurrences de reformulations dont un cas de dénomination réalisée dans une hétéro-reformulation. Ladite explication par substitution synonymique est pertinemment manifestée en (433) à travers la mise en relation de « *contre-poussière* » et le « *masque* ». Elle est même doublée d'une reformulation multimodale consistant chez le MTR à simuler l'action de porter un masque en orientant un document pédagogique vers son visage comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessous.

Figure 21 : Reformulation multimodale en appui d'une explication par substitution synonymique

The image shows a video player window titled 'm10-geo-waa-271120.mov' with a video of a teacher in a classroom. The teacher is wearing a red hat and a white shirt, and is holding a document towards their face. The transcript on the left side of the player shows the following text:

```

417 ko k' i ka pullover@s don k' i farikolo datugun k' i disi datugu
418 kosebe . •
419 *MTR: o kun ye mun ye fiye min b' i gosi i disi la o be ke sababu
420 ye ka mun bil' i la ? •
421 *ELVS: 0 ! •
422 *MTR: ka mura bil' i la ka sogosogo bil' i la n' o juguyara a be ke pneumonie ye
423 walasa i ka tanga o ma ahan ? •
424 *ELV2: moi@s madame@s mouchoir@s . •
425 *ELV2: mouchoir a@s nun@s na@s . •
426 *MTR: ka mouchoir@s ke +... •
427 *ELV2: +, i nun na . •
428 *ELV2: contaire poucheur [: contre+poussière ?] . •
429 *MTR: han ? •
430 *MTR: fen min bolen don sisan ko contre+poussière@s a b' a fe k' o de fo masque@s
431 min bolen don ko contre+poussière@s . •
432 %gls: Il parle de la chose qu'on a partout maintenant c'est ce qu'il désigne sous le terme
433 de contre+poussière, faisant référence au masque qui est fréquemment utilisé maintenant
434 c'est précisément ce qu'il entend par l'expression contre+poussière.
435 %ref: $DENIBF $EXSIBF
436 %cir: H1EM A1MM
437 %act: MTR oriente son document pédagogique vers son visage afin de simuler
438 le port d'un masque
439 %com: complexe
440 *MTR: walima tulu do be yen no ni situlu b' an somogow bolo ka situlu ke i
441 nun kono . •
442 *MTR: an ye [//] o ye nene bana ye ( ) funteni dun ( ) bana jumen ka ca
443 funteni waati fe min b' an tooro kosebe denmisennibanaw la ? •
444 *MTR: funteni ahan ? •
445 *ELV: kulozoni . •
446 *MTR: kurukurunin . •
447 *MTR: a' y' a lamem ale ko ko kurukurunin be bo denmisennin dow fari la
448 funteni waati fe ( ) O kurukurunin togo b' u la . •
449 %ref: $REIBAM
450 %cir: A1MM
451 *ELV1: kulozonin . •
452 *MTR: seg' a kan . •
453 *ELV1: kulozonin . •
454 *MTR: kulenzon . •
455 *MTR: funteni waati fe kulenzo bana be bo funteninabana o ye . •
456 *MTR: kulenzo ahan dowere fana be yen . •
457 *ELV2: taranin . •

```

Toutefois, pour des raisons d'espaces et de temps, l'analyse des reformulations et d'autres situations pédagogiques relevant de la multimodalité ou de la gestuelle ne sera pas approfondie dans la présente étude. Elles seront convoquées uniquement en appui des analyses portant sur des productions orales des interactants.

2.4.Exemplification (EXE)

Donner un *exemple* est le fait de se référer explicitement à un cas ou un ensemble de cas qui montre, par les traits qu'il met en évidence, les éléments que l'on veut désigner ou souligner et, par-là, les porter à la connaissance en vue de faire comprendre. Selon Roquelaure (2014), l'exemplification « consiste à illustrer les termes ou les notions par un ou plusieurs exemples » (p.93). Dans le corpus analysé, cette procédure constitue l'un des moyens fréquemment utilisés par l'enseignant, aussi bien en L1 qu'en L2, pour faire comprendre les concepts, les termes spéciaux ou génériques auxquels il recourt dans son discours explicatif. En français comme en bamanankan, les marqueurs *comme, tel que, par exemple*, sont typiquement reconnus comme marqueurs d'exemplification.

Cependant, dans les exemplifications interlingues observées au sein du corpus, les énoncés sources sont généralement des termes techniques utilisés en français. Pour, probablement, rendre ces termes, plus explicables (pour l'enseignant) ou accessibles (par les élèves), ils sont illustrés en bamanankan ou à l'aide du bamanankan à travers des énoncés juxtaposés. Ce type de reformulation se présente souvent sans marqueur de reformulation. L'extrait présenté ci-dessous contient deux cas emblématiques de la procédure d'exemplification interlingue où les énoncés sources sont donnés en français et les illustrations en bamanankan.

Extrait n° 29 : M07-SCO-TOR-120421

- 668*MTR : bien il y a différentes sortes de lampes électriques de poches avec différentes formes
- 669*MTR : [-bam] formes@s caman b' a la dɔw pɛtɛlen don han dɔw ka jan i n'a fɔ dɔw bɛ tan (.) dɔw yɛrɛ koorilama don
- 670 %gls : *il y a différentes formes de lampe électrique il y en qui sont plates, d'autres sont ovales et sont grandes comme celle-ci, il y en a encore qui ont la forme ronde*
- 671*MTR : [-bam] dɔ bɛ yen donsow bɛ yaala n'o ye u bɛ min da u ten ten kan n' est+ce pas ?
- 672 %gls : *il y a modèle avec lequel les chasseurs se promènent et qui l'attachent d'un bandeau frontal*

- 673 *MTR : [-bam] o ye kunkolomanin ye juru b' a da k' a pɛtɛ a b' a da a ten na (.) juru b' a la tan u b' a don u kunkolo la a mana ɲɛ yɛlɛn yɔrɔ min na a bɛ lajɛli kɛ yɛn
- 674 %gls : *ce modèle a une petite tête avec un bandeau épais frontal (.) avec lequel ils mettent la torche sur leur tête ils et la fixent vers l'endroit qu'ils veulent bien voir*
- 675 *MTR : ça c'est la lampe électrique han pour les chasseurs donsonw@s de@s bɛ@ yaala@s ni@s o@s ye@s ka@s caya@s généralement.
- 676 %gls : *Ce sont les chasseurs qui se promènent avec ça de manière générale*
- 677 *MTR : [-bam] et@s encore@s des@s gens@s minnu bɛ baara kɛ usiniw usiniw na sufɛ oubien@s u bɛ sudeli kɛ i b' a sɔrɔ a tɔrɔshi mananama b' a tigi ɲɛ ɲɛ kan
- 678 %gls : *ceux qui travaillent dans les usines pendant la nuit, ou bien qui font la soudure, ceux-ci portent sur leur tête cette torche avec du bandeau en plastique*
- 679 *MTR : comme n' a@s kɛ@s tan@s a@s bɛ@s yɛlɛn@s bɔ@s là où ils travaillent (.) est+ce que c' est compris ?
- 680 %gls : quand tu le fais comme ça elle donne de la lumière
- 681 *ELVS : oui !

L'activation de l'alternance codique intraphastique (669) a entraîné une démarche de reformulation visant à fournir des illustrations de diverses formes de la lampe électrique de poche. L'énoncé source de cette reformulation, « *formes@s caman b' a la* », constitue en soi une traduction de « il y a différentes formes de lampe électrique de poche ». Le MTR mentionne trois exemples de formes de lampes électriques de poche en bamanankan, à savoir « pɛtɛlɛn » (= plate), « *jan/jamanjan* » (= ovale et de grande taille), « *koorilama* » (= de forme ronde). Ces termes bamanan semblent avoir été formulés de manière spontanée par l'enseignant, comme c'est généralement le cas pour la plupart des occurrences de reformulations interlingues comme unilingues. Mis à part les indications « date » et « titres de la leçon » figurant sur la fiche pédagogique, les notions fondamentales ne font pas l'objet d'une approche didactique bilingue ou plurilingue, dans laquelle chacun des termes et concepts essentiels du cours serait obligatoirement traduit tant sur les supports pédagogiques qu'à l'oral. Cela impliquerait de la part de l'enseignant la nécessité de définir des tâches et de concevoir des méthodologies conformément aux propositions de Duverger (2007).

La seconde occurrence d'exemplification interlingue dans notre extrait se produit en (677), présentant également les traces d'une opération de traduction entremêlée à des énoncés reformulés. Cette exemplification consiste à étendre la liste d'exemples amorcée en (675) en mentionnant les lampes des travailleurs nocturnes dans les usines, ainsi que celles des soudeurs. L'origine de ces catégories de lampes semble provenir de l'enseignant, car en dehors de ces séquences pédagogiques, il est difficile de trouver des types de lampes qui soient uniquement

utilisées par l'une des professions mentionnées par l'enseignant. Néanmoins, la structure globale des énoncés produits s'aligne sur le schéma d'une reformulation par le biais d'exemplification. Soit l'extrait suivant.

Extrait n° 30 : M07-SCO-UST-121120

- 15 *MTR : han le tamis sert à tamiser n'est+ce pas les fa les farines mugu@s
16 %gls : farine
17 *MTR : hun ça sert à tamiser les far les farines (.) ça peut être ɲɔmugu@s
farine de mil, de maïs han ou ainsi de suite
18 %gls : farine de mil

Pour clarifier la signification de l'énoncé « farines » (= *mugu@s*), il est tout d'abord traduit immédiatement en bamanankan. Ensuite, l'enseignant mobilise des éléments de la catégorie des farines, simplifiant ainsi le sens et le rendant accessible aux apprenants. Ce processus s'appuie sur le groupe de mots « ça peut être », jouant le rôle de marqueur d'exemplification, avec le verbe « pouvoir » en noyau. En citant les éléments de la catégorie des farines, on remarque à nouveau des indices d'une opération de traduction concernant le premier exemple « *ɲɔmugu@s* » (= farine de mil). Cette logique d'apparition des opérations de traduction révèle une cohérence dans l'utilisation des ressources plurilingues, même en l'absence d'une prévision des reformulations interlingues dans les manuels et les supports pédagogiques des enseignants. Il est évident que les éléments paraissant comme centraux dans ce court passage sont traduits d'une langue à l'autre langue, probablement dans le but d'atteindre une intercompréhension immédiate. Cela découle du constat que, lorsqu'une absence d'intercompréhension est constatée pendant la séance, les enseignants se trouvent souvent contraints de réexpliquer longuement une séquence ou une sous-séquence dans la L1.

Un cas similaire de ce procédé d'exemplification a été observé dans un autre extrait dont les types de commentaires qui résultent chez l'enseignant m'intéressent particulièrement. L'enseignant différencie dans ledit extrait deux variétés de savon, à savoir le savon liquide et le savon en poudre, en utilisant des procédures distinctes de reformulation interlingue. Le premier type de savon est expliqué par son appellation à travers une reformulation par dénomination, tandis que des exemples concrets sont employés pour le deuxième type de savon via un procédé d'exemplification. Cela donne l'impression qu'il suffit de connaître le nom d'un type de savon dans une langue et de saisir quelques exemples de l'autre type de savon dans l'autre langue pour les distinguer. Cependant, une telle perspective simplificatrice sous-estime

la nécessité d'une compréhension plus approfondie pour l'appropriation adéquate de ces notions chez l'élève. Par ailleurs, la structure d'exemplification mobilisée dans ledit extrait d'explication des deux types de savon ressemble à celle révélée dans l'extrait concernant les farines. Cependant, les exemples fournis par l'enseignant ne semblent pas illustrer de manière adéquate les catégories qu'il a lui-même définies.

2.5. Dénomination ou nominalisation (DEN)

Quand une définition est donnée avant l'introduction d'un terme spécifique correspondant, cette opération est appelée *dénomination* ou *nominalisation* (Roquelaur & Garcia-Debanc, 2015, p.7) Elle correspond à l'une des deux formes de ce que Gulisch et Kotsch appellent *paraphrase par réduction*, qui se caractérise par un énoncé reformulateur plus réduit que l'énoncé-source. Ce procédé remplit les mêmes fonctions que celui de vulgarisation introduit par des « métadiscours à construction présentative » comme *ça veut dire, c'est, c'est ça, ça c'est, etc.* ou par des « métadiscours à construction appellative » comme *ça s'appelle, on appelle, on dit, etc.* (Borillo, 1985 p. 31). Dans l'exemple suivant, en traitant des divers reliefs de Bamako, la capitale du Mali, l'enseignant (MTR) explique qu'une partie des habitations dans cette ville se situe sur les plateaux. Pour ce faire, il procède d'abord par opération d'explication paraphrastique, puis par celle de dénomination interlingue dans laquelle le terme inondation est défini en bamanankan avant son introduction en français.

Extrait n° 31 : M11-GEO-DUG-021120

- 224 *MTR : an be se k' a fɔ Bamako fesennen be tuguni ni lekenebaw ye
 225 %gls : on peut dire qu'une partie des habitations de Bamako se situent dans des plateaux
 226 *MTR : o lekenebaw fana mɔgɔw be se ka o ke u sigiyɔrɔ ye
 227 %gls : ces terres plates peuvent effectivement servir de lieux d'habitation
 228 *MTR : mais@s o lekene nun ni mɔgɔ ma faratin o la don dɔ ji be taa nin o ye
 229 %gls : mais si ces habitants n'y font pas attention un jour l'eau peut les envahir
 230 *MTR : ji be se ka taa (.) lekɔnɔmɔgɔ nun ji be se ka taa n' u ye oubien@s ka taa <n' u
 bolo> [/] u bolo fenw ye
 231 %gls : l'eau peut emporter les habitants des plateaux eux-mêmes ou leurs affaires
 232 *MTR : [-bam] ça veut dire lekeneɣɔrɔ@s nun@s en général a@s sigili@s man
 nɔgɔ
 233 %gls : ce n'est pas facile d'habiter ces endroits
 234 %ref : \$EXPIFB
 235 %cir : A1MM

- 236 *MTR : a sigili man nɔ̃ɔ <sanga ni waati bæε ji bæ tiɲeni kɛ a yɔ̃rɔ la> [///] a b' a f' o ma an ka nazarakan na ko inondation@s a' y' a mɛn?
- 237 %gls : *ce n'est pas facile d'y habiter car tout le temps l'eau peut faire des dégâts en langue occidentale c'est ce que nous appelons inondation est-ce que vous avez compris ?*
- 238 %ref: \$DENIBF
- 239 %cir: A1MM

De l'explication générale de la séquence portant sur les reliefs, l'enseignant hiérarchise les différents aspects de la leçon. Ici, apparaissent clairement deux notions importantes, celles des formes de relief et de l'inondation, traitées dans des procédés d'explication paraphrastique et dénomination interlingues.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignant (MTR) recourt au procédé de nominalisation pour expliquer la notion de l'équateur sur un objet représentant le globe terrestre.

Extrait n° 32 : M01-SCO-POL-231020

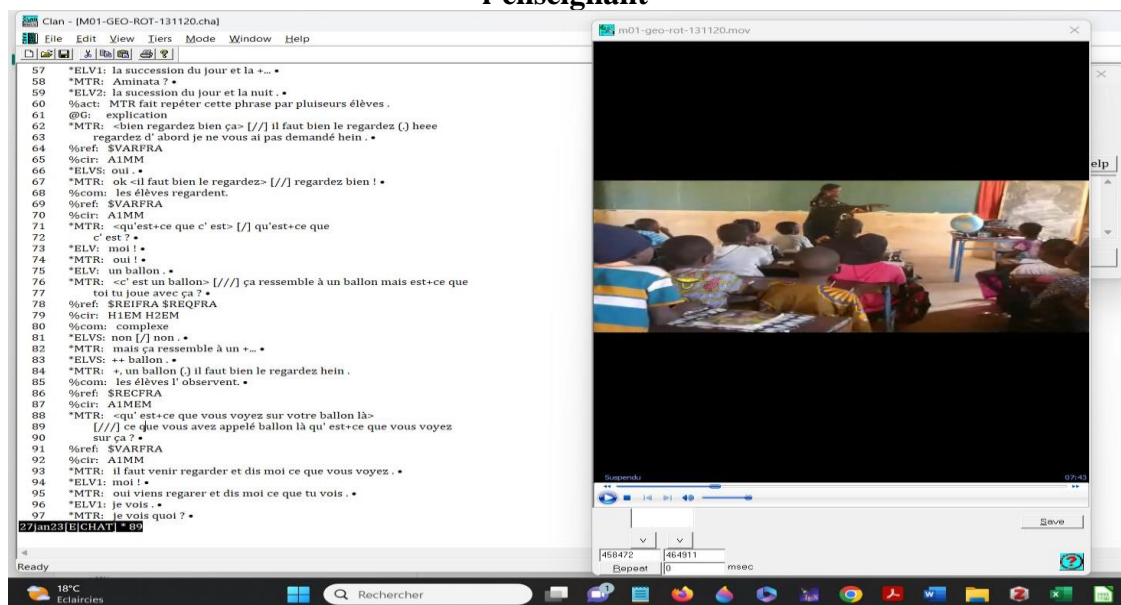
- 244 *MTR : regardez encore (.) et <ça là c'est quoi> [/] ça c' est quoi nin@s ye@s mun@s de@s ye@s (.) nin ?
- 246 %gls : c'est quoi ça (.) ça ?
- 247 *ELV1 : ça c'est un trait
- 248 *MTR : ça c'est une ligne imaginaire
- 249 %ref: \$EXSFRA
- 250 %cir: H1EM
- 251* MTR : [-bam] bamanankan na an b'a fɔ ma dugukolocɛbenyɔ̃rɔ
- 252%gls : en bamanankan c'est ce qu'on appelle intersection de la terre
- 253 %ref: \$DENIFB
- 254 %cir: A2MM
- [...]
- 281 *MTR : ça <c'est une ligne imaginaire> [///] cette ligne là s'appelle l'équateur ça c' est l' équateur (.) regardez bien ça c' est l' équateur +...
- 284 %ref: \$EXSFRA
- 285 %cir: A1MM

Par la dénomination, l'enseignant présente aux apprenants le signe qui correspond à tel ou tel aspect de la *réalité*. En réaction aux interventions des apprenants, le pédagogue recourt à ce procédé dans des situations comme celle ci-dessus où l'apprenant propose une réponse contenant un terme courant qui sera remplacé par un terme apparemment plus technique. Plusieurs opérations de reformulation apparaissent dans cet extrait.

D'abord, l'énoncé-source « trait » proposé par ELV est reformulé par celui de « ligne imaginaire », ce qui correspond à une opération d'explication par substitution synonymique. Ensuite, cet énoncé reformulant devient à son tour l'objet d'une double reformulation par nominalisation, introduite dans un premier temps par un métadiscours à construction appellative « s'appelle » et dans un deuxième temps par un métadiscours à construction présentative « ça c'est ». Enfin, la forme interlingue de ce procédé de dénomination apparaît en (251) où l'enseignant introduit en bamanankan « *dugukolocebenyɔrɔ* » le terme correspondant au mot « équateur ». Les mêmes procédés s'observent dans les reformulations unilingues bamanan comme celles interlingues français-bamanan.

Il existe une forme particulière de reformulation par dénomination que j'appelle *dénomination ostentatoire*. Elle se produit lorsque le MTR nomme quelque chose en le pointant du doigt en expliquant un mot ou concept comme apparaît dans la figure ci-dessous.

Figure 22 : Dénomination ostentatoire du globe terrestre posé sur le bureau de l'enseignant



Ce genre d'activités s'avère importante dans les cours de DAL, notamment des sciences d'observation et de géographie où les séquences sont basées sur l'observation directe d'un objet physique ou en image, d'une expérience menée en classe, etc. L'observation de ces types de dénominations peut impliquer une analyse fine de la gestualité, de la multimodalité qui accompagnent le discours didactique (Tellier et al., 2014 ; Tellier, 2016 ; Holt, 2020 ; Amoyal et al., 2022;). En effet, ces reformulations peuvent attirer à la fois l'attention sur plusieurs aspects de l'activité didactique. À l'instar de Bange (1992) qui parle de bifocalisation sur

l'activité et sur la langue, il convient ici de parler de « trifocalisation » (Holt, 2020, p.3) : focalisation sur l'activité en cours, focalisation sur les langues, et focalisation sur l'objet en face (*ibid*). Nonobstant l'intérêt de ces reformulations mobilisant différentes modalités, verbale, gestuelle et matérielle, leur analyse fine dépasse le cadre de la présente étude limitée en termes de temps et d'espace.

2.6.Reformulation par Résumé ou reformulation résumante (RES)

Tout comme la dénomination, le procédé de *reformulation par résumé* (RES) est une forme de paraphrase par réduction, qui se caractérise par le déploiement d'un énoncé reformulateur plus réduit que l'énoncé-source. La reformulation résumée fait une synthèse de ce qui a été dit par le locuteur lui-même et/ou par son interlocuteur. Quand il s'agit de récapituler les propos d'une personne tierce, le procédé de résumé témoigne d'une écoute attentive de l'énonciation depuis son début chez le locuteur reformulateur. Dans l'exemple qui suit, le MTR use d'une explication paraphrastique interlingue portant sur la notion du mouvement de la terre en (486) avant d'initier celle de la succession du jour et la nuit dans une reformulation par résumé en (491).

Extrait n° 33 : M01-SCO-POL-231020

486 *MTR : dugukolo@s ka@s munumununi@s le fait que la terre tourne c'est pour cette raison qu'il y a le jour et la nuit

487 gls : *le mouvement de la terre*

488%ref : \$EXPIFB

489%cir : A1MM

490 *MTR : [-bam] tile bε anw fε yan waati min na o b' a sɔrɔ sufɛla bε dɔw fε yen o tuma (.)
dɔw fana ka sukowagati o b' a sɔrɔ aw fana bε tile la

491 gls : *quand il fait jour chez nous ça trouve qu'il fait nuit chez d'autres et leur jour correspond à notre nuit*

492 *MTR : ça c'est la succession du jour et la nuit

493 %ref: \$RESIFB

494 %cir: A2MM

Dans cet extrait, le procédé de reformulation par résumé apparaît comme le sens inversé de l'exemplification, qui part de la définition ou de l'explication d'un énoncé pour aller à l'illustration, et où les éléments qui constituent l'énoncé source équivalent à des exemples typiques d'une classe donnée.

Le procédé de reformulation résumante ou par synthèse est souvent amorcé par un ensemble de termes spécifiques ou marqueurs discursifs tels que *tout cela/ceci/ça, en résumé, en synthèse, au final, finalement, ce que je comprends c'est ..., en deux mots, tu me dis que, si je résume*. Tout cela nous permet de comprendre que la nature de l'énoncé reformulant ne relève pas toujours de l'ordre des seuls substantifs tels que défendus par Gülich et Kotschi (1987).

Extrait n° 34 : M05-SCO-TOR-150221

- 186 *MTR : bien eee on a les piles on a l'interrupteur on a les verres c' est fini ?
188 *ELVS : oui .
189 *ELV1 : non non on a ampoule et les piles .
190 *MTR : on a ampoule et les piles ahan ?
191 *MTR : l'ampoule les piles ?
192 *MTR : [-bam] ampoule@s ni piles@s mana bə yen jumen de bε yen ?
193 %gls: en plus de l'ampoule et les piles, on a quoi d'autres ?
194 *ELV2: le verre .
195 *MTR: [-bam] ahan verre@s mana bə yen ?
195 %gls : d'accord, en plus du verre ?
196 *ELV : le vitre@s .
197 *MTR : le +...
198 *ELV : ++, vitre .
199 *MTR : l'interrupteur donc c'est ce qu' on appelle les différentes parties d'une lampe
201 %ref: \$RESFRA
202 %cir: A1MM

Nous constatons que plusieurs interventions du MTR en (186, 191, 189, 190, 191, 192 et 195) et des ELVS en (188), ELV1 en (189), ELV2 en (195), ELV en (196 et 198) ont contribué à la réalisation, à la définition des « différentes parties d'une lampe » électrique de poche que le MTR indique en guise de résumé en (199). Entre l'énoncé source et l'énoncé résumé, on relève l'entremêlement de plusieurs énoncés en L1 dont des traductions qui assurent ici la forme bilingue de ce procédé de reformulations. Résumer un passage d'échanges oraux permet ainsi à l'enseignant de clarifier, d'insister sur un objet de savoir à retenir. Cela permet d'acter une étape, d'indiquer la voie à suivre après l'étape de la construction du sens réalisé à l'aide des deux langues.

2.7.Reformulation par variation (VAR)

La reformulation par variation constitue la forme *autre*, résiduelle de reformulation dont les traits sémantiques ne sont ni décomposés ni comprimés par rapport à l'énoncé source (Gülich et Kotschi, 1987). La reformulation par variation peut s'opérer sur les matériaux de métadiscours, c'est-à-dire des constructions appellatives comme « on appelle, ce qu'on appelle » ou présentatives comme « c'est, ce sont ». Il apparaît clairement que ces types de métadiscours véhiculent pragmatiquement les mêmes informations sans augmentation ni diminution des traits sémantiques des deux énoncés mis en relation. Toutefois, la variation s'observe le plus souvent sans la présence d'un introducteur de reformulation comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant.

Extrait n° 35 : M07-SCO-TOR-120421

17 *MTR : <quelle est la dernière leçon de sciences d'observation> [///] qu' est+ce qu' on a vu la fois passée an@s ye@s jumɛn@s de@s kɛ@s tɛmɛnen@s na@s en sciences d'observation ?

18 %gls : qu'est-ce qu'on a fait la fois passée en sciences d'observation ?

20 %ref: \$TRAFRA \$VARFRA

21 %cir: A1MM A2MM

La variation que l'on observe ici relève de la reprise d'une question dans des mots différents « qu'est-ce qu'on a vu la fois passée ». Cet énoncé partage la même information que celle de l'énoncé source « quelle est la dernière leçon », c'est du moins le cas d'un point de vue pragmatique. Au sein de cet énoncé reformulé, on constate une insertion de traduction de celui-là même en L1, ce qui apparaît comme une reformulation interlingue imbriquée dans une reformulation unilingue. Ce type de variation dans les questions est quantitativement important chez l'enseignant en raison, probablement, de son statut social dans la conduite des échanges didactiques. Ce statut semble lui donner la légitimité de demander aux élèves de lui rendre compte des apprentissages auxquels ils ont eu droit précédemment. Par ailleurs, dans notre extrait, la variation interlingue apparaît elle-même quantitativement importante dans la mesure où elle reprend des énoncés incitatifs en L1 jusqu'à ce que le MTR active la participation des apprenants.

174 *MTR : très bien on a dit que le couteau sert à +...

175 *ELVS : ++ couper

176 *MTR : +, <à couper> [///] a@s paci@s ye@s ka@s tigeli@s ke@s

177 %gls: *il sert à couper.*

Ici, il s'agit au clair d'une traduction en bamanankan des énoncés indiquant la fonction du couteau, ceux-ci étant d'abord collectivement élaborés à trois niveaux d'interaction: MTR, ELVS et MTR apparaissant comme tels dans l'extrait.

2.8. Transformation grammaticale ou réorganisation complexe (TRA)

La notion de transformation employée dans la présente étude renvoie à celle de la transformation grammaticale (Milner, 1973 ; Vezin, 1976). Elle comporte généralement deux conceptions différentes. D'une part, il existe celle de la théorie avancée par Harris et ses élèves, connue sous le nom de l'école transformationnelle de Pennsylvanie. Pour cette école, la plupart des transformations sont incrémentielles, c'est-à-dire qu'elles apportent une information supplémentaire à la phrase de référence (Milner, 1973). Les phrases transformées ne sont pas, par conséquent, substituables à la phrase de référence, par suite d'éléments contextuels, d'apport d'incrément, ou par modification du sens cognitif de la phrase de référence, etc. D'autre part, on trouve également la théorie avancée par Chomsky et ses élèves à l'école dite transformationnelle de Cambridge. Celle-ci considère que les transformations sont paraphrastiques et qu'elles n'apportent pas d'apport nouveau de sens à la phrase de référence (Vezin, 1976). Cette procédure se caractérise par le maintien de la structure profonde identique entre phrase de référence et phrases transformées. Elle se traduit par la non-adjonction d'information comme dans les cas de permutations qui n'augmentent ni ne réduisent les entités de la phrase initiale (Leeman-Bouix, 1973).

La transformation s'inscrit ici dans cette dernière conception, ce qui amène à la définir comme la juxtaposition de « [d]eux phrases, dont l'une est une transformation de l'autre, et qui sont associées à la même suite d'indicateurs syntagmatiques sous-jacents... » (Vezin, 1976, p. 179). Cette définition laisse apparaître que les phrases transformées sont en rapport paraphrastique avec une phrase de référence, lorsqu'elles ont la même structure profonde que celle-ci. En raison de sa structure formelle très particulière, cette catégorie de reformulation sera exceptionnellement illustrée d'exemples unilingues et interlingues. Dans l'extrait suivant,

le verbe *construire* employé par l'ELV est doublement reformulé en (418) par le substantif « *construction* » à la suite de l'intervention de MTR.

Extrait n° 37 : M11-SCO-SAB-101120

- 416 *MTR : <pourquoi on utilise le sable> [//] pourquoi on utilise ça ?
417 *ELV : pour construire une maison
418 *MTR : c'est <pour la construction> [//] pour la construction des maisons
420 %ref: \$TRAFRA
421 %cir: H1EM

La transformation peut se réaliser sous plusieurs formes. Il est possible de lui attribuer l'étiquette de *recatégorisation*, allant du verbe au substantif ou inversement comme dans l'exemple ci-dessus, ou de *réorganisation* des entités d'une phrase initiale au sein d'une phrase reformulée. L'une des nombreuses manifestations de la transformation a surtout été constatée dans les questionnements des enseignants, quand ils cherchent à rappeler la leçon précédente, à introduire ou à expliquer une notion, un concept ou à expliciter une consigne comme dans l'exemple suivant en forme interlingue.

Extrait n° 38 : M10-SCO-SUC-051120

- 74 *MTR : quelles sont les différentes formes de [: du] sucre@s sukoro@s yerε@s
jenayeli@s la@s a@s bε@s cogodi@s les différentes formes de[: du] sucre ?
000 %gls : le sucre même se présente comment en le voyant, sa forme est comment ?

La manifestation des formes interrogatives de reformulations par transformation remet ainsi en cause le postulat consistant à dire qu'une question ne peut pas être reformulée (De Gaulmyn, 1987 ; Gülich & Kotschi, 1987 ; Vassiliadou, 2022).

Observons à présent le passage ci-dessous dans lequel se manifestent deux occurrences de la forme interlingue de la reformulation par transformation. La compréhension de deux éléments contextuels externes à cet extrait s'avère essentielle. Tout d'abord, l'extrait constitue un passage d'une séquence traitant du thème du sable. L'enseignant, orientant son discours autour de ce terme, a préalablement sollicité les élèves pour qu'ils énumèrent les articles dont leur mère peut avoir besoin pour effectuer la vaisselle. C'est à ce stade que le deuxième élément contextuel externe entre en jeu. En Afrique de manière générale, et plus spécifiquement au Mali, les tâches culinaires et ménagères incombent principalement aux femmes, y compris la vaisselle. Or, dans ce contexte, le sable est fréquemment utilisé en combinaison avec du savon pour nettoyer divers ustensiles, particulièrement ceux en aluminium. C'est la raison pour laquelle la question initiale posée dans le cadre de l'activité pédagogique, bien qu'elle ne

ressorte pas dans l'extrait, se formule comme suit : « Lorsque maman nettoie ses ustensiles de cuisine, surtout les tasses en aluminium, avec quoi doit-elle frotter le chiffon pour les rendre plus éclatants ? ».

Extrait n° 39 : M11-SCO-SAB-101120

91 @G : introduction de la nouvelle leçon

92 *MTR : maintenant aujourd'hui nous allons voir une nouvelle leçon maintenant quand maman à la maison +...

95 *MTR : +, quand maman lave ses ustensiles de cuisines surtout les aluminiums surtout les[] les tasses en aluminium quand maman lave ça pou le rendre plus billant +...

90 99*MTR : +, qu'est+ce qu'elle doit mettre dans le chiffon pour laver ?

100*ELV1 : un savon

101 *MTR : elle doit utiliser le savon maintenant en dehors du savon ?

102 *MTR : EDI a dit que maman doit utiliser le savon pour laver ses ustensiles de cuisine surtout les aluminiums

103 *MTR : aluminium tɔgɔ fugan@s [] fugan ninnu o de ye c'est en aluminium

104 %gls : *s'appelle aluminium [] ces aluminiums là sont*

105%ref : \$TRAIBF

106 %cir: A1MM

107*MTR : le savon l'eau le chiffon (.) maintenant si c'est en en aluminium ni@s fugan@s don@s pour le rendre brillant qu'est-ce qu'elle doit utiliser ?

108 %gls : *si c'est l'aluminium*

109 *MTR : [-bam] a bɛ se ka mun utiliser@s tuguni ?

110 %gls : *quelle autre chose peut-elle utiliser ?*

111*MTR : pour que fugan@s ka@s briller a@s bɛ@s se ka@s mun@s utiliser tuguni@s min@s ni@s nun@s tɛ@s kelen@s ye@s ?

112 %gls : *en plus de ce tout ce que vous citez, quelle autre chose peut-elle utiliser pour que l'aluminium brille*

113 %ref: \$TRAIBF

114 %cir: A2MM

Comme indiqué dans l'extrait, l'explication du terme « aluminium » a engendré une série de reformulations successives, d'abord en (102), puis en (111), toutes réalisées sous forme de transformation interlingue. Ces reformulations constituent également des illustrations de ressources plurilingues caractérisées d'un côté comme les traces du « parler bilingue » ou du mélange de codes, et d'un autre côté comme des manifestations du concept anglais de « translanguaging », qui semble prévaloir sur les autres. Cette question suscite actuellement de

vives discussions parmi les chercheurs, donnant lieu à des débats animés entre chercheurs francophones et anglophones (Babault & Bento, 2023; Garcia & al., 2017; García, 2011).

Un dernier exemple de transformation interlingue apparaît dans l'extrait ci-dessous.

Extrait n° 40 : M12-SCO-SAV-301020

79 @G : explication

80 *MTR : bien regardez ici (.) selon vous il y a combien de type de savon hun ?

82 *MTR : [- bam] safunε suguya jumεn ni jumen de bε yen selon@s vous@s ?

000%gls : quels sont les types de savon

83 %ref : \$TRAIBF

84 %cir : A1MM

Dans cet extrait, la transformation part de « il y a combien de type de savon » à « safunε suguya jumεn ni jumen de bε yen » (= quels sont les types de savon ?). Comme nous pouvons le constater dans ces deux derniers extraits, les transformations interlingues peuvent être assimilées à des reprises de questions d'une langue à l'autre.

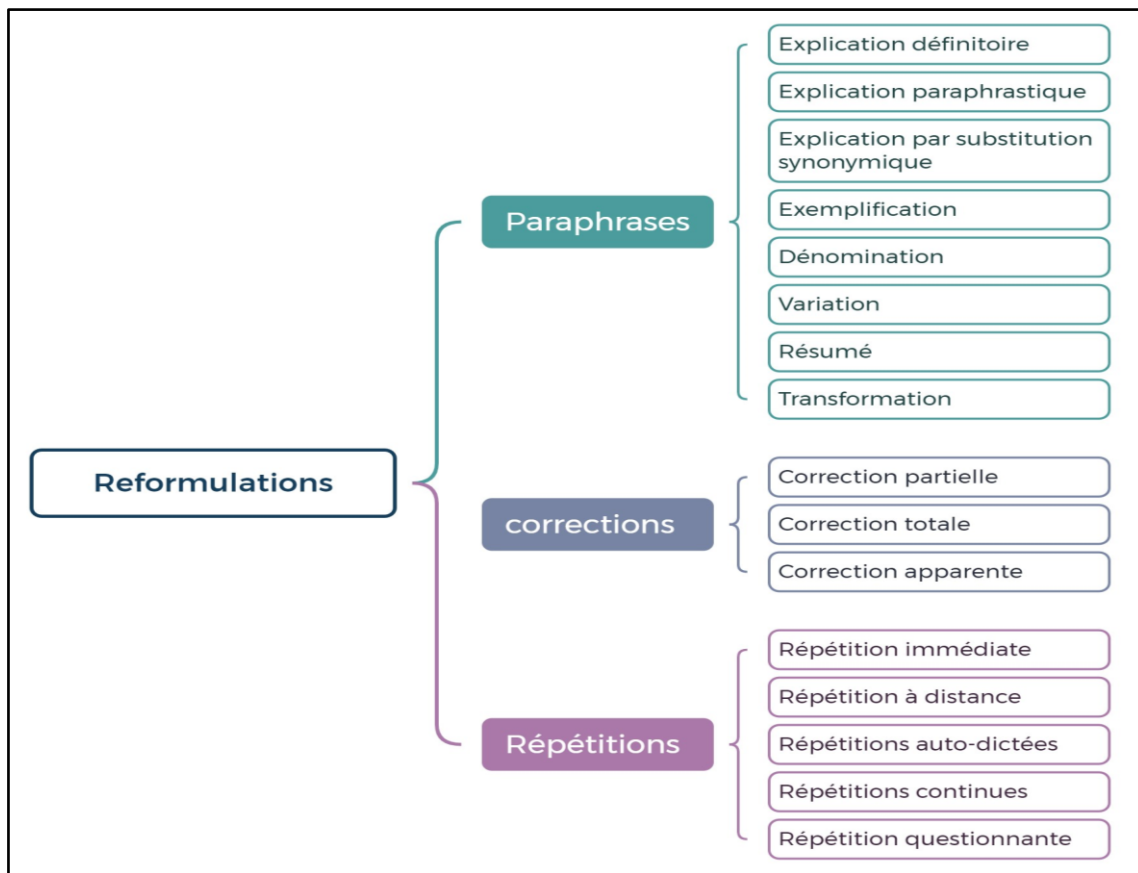
3. SYNTHÈSE DES FORMES UNILINGUES ET INTERLINGUES DES REFORMULATIONS

Nous venons d'observer les seize catégories de reformulation manifestées dans le corpus de la présente étude. Elles peuvent être regroupées en trois ensembles de reformulation comme apparaît dans la figure ci-dessous. Si, pour simplifier leur présentation, le choix a été fait de les répartir entre les formes unilingues et bilingues, il convient de noter qu'elles peuvent toutes être réalisées dans l'une ou l'autre de ces formes. Néanmoins, il a été observé que les catégories faisant partie du groupe paraphrastique acquièrent une pertinence particulière dans les reformulations interlingues, raison pour laquelle elles ont été utilisées pour illustrer ces reformulations.

Un autre aspect important à souligner concernant la présentation des diverses catégories de reformulations est leur chevauchement. Malgré l'application des principes et critères préalablement établis pour la catégorisation, des exceptions apparaissent où une même occurrence de reformulation peut correspondre à plusieurs catégories, ou inversement, plusieurs catégories peuvent s'appliquer à une même occurrence de reformulation. Ces situations sont caractérisées par l'entremêlement et l'imbrication de différentes catégories. Ce phénomène a été observé entre plusieurs paires de reformulations, telles que les procédés de définition et de

dénomination, entre dénomination et résumé, ainsi qu'entre variation et transformation. Il est toutefois essentiel de distinguer clairement ces catégories les unes des autres. Dans le contexte des interactions bilingues, ces distinctions jouent un rôle central dans la compréhension et la saisie d'informations dans les discours didactiques où les interventions de l'enseignant dominant. Il est ainsi évident que le répertoire bilingue de ce dernier, de même que celui de l'élève, remplissent des fonctions spécifiques à travers l'utilisation de chacune de ces catégories. Observons la figure suivante qui récapitule les différentes catégories de la reformulation.

Figure 23 : Cartographie des formes de reformulation



La distinction entre les processus d'explication définitoire et ceux de dénomination repose sur l'ordre d'apparition des définis et des définissants. Tandis que les éléments définissants apparaissent en premier, c'est-à-dire sous formes d'énoncé source, dans le cadre de la dénomination, les éléments définis servent systématiquement d'énoncé source dans les opérations d'explication définitoire. Par ailleurs, la distinction entre dénomination et résumé se manifeste par le fait que la dénomination recourt généralement à un marqueur de reformulation introduisant un terme défini, alors que le résumé synthétise habituellement un ensemble d'énoncés formulé sur plusieurs tours de parole, avec ou sans marqueur spécifique. En ce qui

concerne les catégories de variation et de transformation, leur différenciation repose sur le fait que les transformations impliquent principalement des modifications au niveau grammatical de l'énoncé, telles que la voix active transformée en voix passive, des changements de catégorie lexicale (par exemple, substantif en verbe ou vice versa), ou une simple permutation de deux propositions indépendantes, etc. En revanche, les occurrences de variations ne présentent a priori aucune régularité de ce type, ce qui justifie ma classification de cette catégorie en tant qu'« AUTRE ».

Au regard des exemples de reformulations interlingues observées, les interactants de mon corpus peuvent être considérés comme des bilingues coordonnés définis comme des individus chez qui, chaque unité de sens dans une langue est combinée à une unité d'expression dans la même langue (Romaine, 1995b, p. 79). Pour rappel, cette compétence se met en place chez ces individus lorsque l'acquisition des deux langues se passe dans des contextes différents faisant en sorte que les systèmes des deux langues ne se correspondent pas (El Euch, 2010). Les bilingues coordonnés disposent du répertoire bilingue qui apporte une grande flexibilité au processus de formulation de définitions en intégrant des énoncés provenant de différentes langues. Ce répertoire bilingue joue un rôle de présentation dans la procédure de dénomination interlingue, où un terme défini dans une langue est ensuite nommé dans une autre langue à l'aide de marqueurs explicites tels que « en langue X, on appelle ceci, tandis qu'en langue Y, on dit... etc.).

Un dernier aspect à souligner concernant les diverses catégories de reformulation renvoie au corollaire du précédent. Il s'agit de distorsion susceptible de surgir entre l'interprétation que le chercheur peut formuler à partir de la production d'un interactant et l'intention réelle qui anime ce dernier dans l'élaboration de son discours. Examinons l'exemple ci-dessous pour mettre en exergue le paradoxe inhérent à cet aspect.

✓ *Exemple de reformulation susceptible d'une double interprétation*

Extrait n° 38 : M10-GEO-WAA-271120

- 324 *MTR : kənɔdimin dun (.) an bɛ kɔnbɛnni fɛɛrɛ jumɛn tigɛ walasa an bɛ kisi
kənɔdimin bana ma ?
- 000%gls : et les maux de ventre (.) par quels moyens pouvons-vous prévenir les maux
de ventre ?
- 000 %gls : on va fermer les jarres d'eau, fermer les jarres d'eau
- 326 *ELV2 : an bɛ fɛɛrɛ min tigɛ an bɛ to k' an ka dumuni datugu
- 327 *MTR : ko ka to ka dumuninw datugu .

- 330 *ELV2 : <ka fiɲɛnw datugu> [/] ka fiɲɛnw datugu
 000 %gls : on va fermer les jarres d'eau, fermer les jarres d'eau
 331 *ELV: an k' an k' an jiw datugu k'an ka jiw datugu
 000%gls : on va fermer les eaux, fermer les eaux
 332 *MTR: ka to ka ji datugu (.) ale ko k' an ka to ka dumunifɛnw datugu dumɔgɔ finba
 nun kana sig' u la walasa an ka kɔnɔdimi sɔrɔ (.) o kaɲi k' an ka dumunifɛnw
 datugu ɔnhɔn Awa
 000%gls : fermer régulièrement les jarres d'eau (.) elle elle dit qu'on doit régulièrement
 fermer les aliments pour éviter que les grandes mouches noires ne s'y
 installent (.) pour nous prévenir contre les maux de ventre renfermons nos
 aliments

D'abord, avant d'aller en profondeur de l'analyse, ce qui est frappant dans cet exemple est surtout la spontanéité avec laquelle un élève B reformule l'énoncé d'un élève A. Cela relève donc d'un déploiement consécutif par des locuteurs différents, des mots synonymes dans des tours de parole consécutifs. Ensuite, soulignons qu'il est tout de même souvent difficile de savoir dans l'esprit d'un locuteur s'il fait référence à une activité de correction ou de synonymie. En analysant une telle situation, le chercheur peut prendre des mots pour synonymes d'autres alors qu'il peut par exemple s'agir, pour le locuteur, d'une correction qui annule partiellement ou totalement l'énoncé précédent.

Les formes de la reformulation étant observées, passons maintenant à l'examen des fonctions qu'elles remplissent au sein des interactions plurilingues étudiées.

CHAPITRE 6 : FONCTIONS DES REFORMULATIONS

Les fonctions des reformulations peuvent varier selon leurs formes *unilingues* ou *interlingues*. Nous allons donc, dans chacune des disciplines concernées par cette étude, observer les fonctions des reformulations selon les deux catégories de formes, dans lesquelles on peut également relever des sous-catégorisations de formes. En plus des dimensions linguistiques et disciplinaires des fonctions de reformulations, il est évident que ces fonctions peuvent également varier selon les niveaux de reformulation, c'est-à-dire des auto-reformulations et hétéro-reformulations dans les interactions entre les élèves et l'enseignant. Bien que ce paramètre soit inclus en soi dans l'analyse qui sera effectuée sur les fonctions des reformulations dans leurs formes unilingues et interlingues au sein des deux disciplines, il sera séparément abordé pour mettre l'accent sur les fonctions des reformulations du point de vue des interactants. Pour cette raison, l'analyse des fonctions des reformulations s'articulera autour de trois points qui sont les suivants :

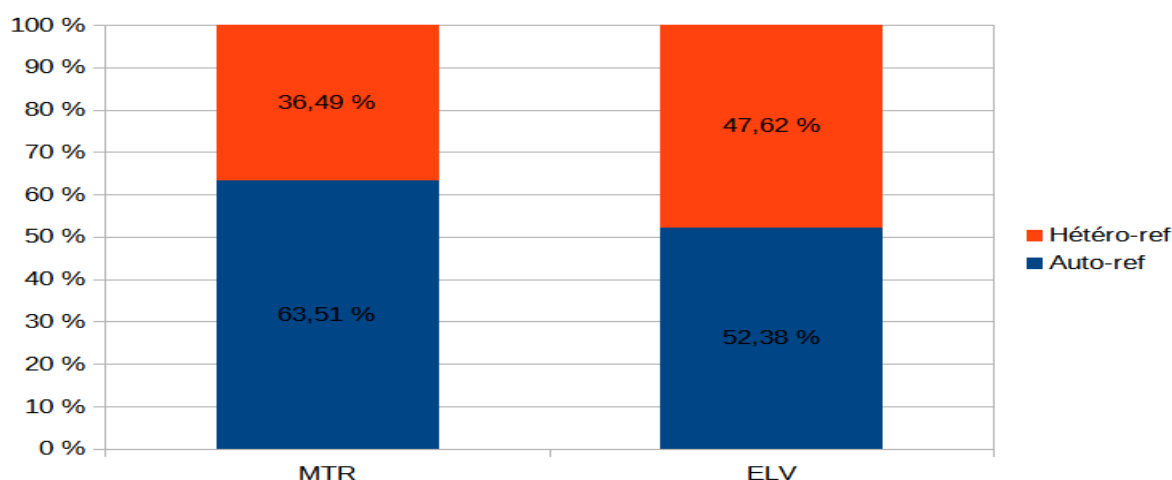
- Fonctions des reformulations du point de vue des interactants
- Fonctions des reformulations unilingues,
- Fonctions des reformulations interlingues,

Traisons à présent de ces points pour mettre en évidence les nombreuses fonctions qu'assurent les reformulations au sein des interactions plurilingues que j'analyse.

1. FONCTIONS DES REFORMULATIONS CHEZ LES INTERACTANTS

Pour examiner les manifestations des reformulations du point de vue des participants, les deux niveaux de reformulations, à savoir les auto-reformulations et les hétéro-reformulations, seront successivement illustrées tant du côté des enseignants que des élèves. Cela permettra de mettre en exergue les fonctions des reformulations produites par ces derniers. Observons d'abord dans la figure ci-dessous la proportion de leurs auto-reformulations et hétéro-reformulations qui sont déterminantes dans l'analyse des fonctions des reformulations.

Figure 24 : Proportion des reformulations par niveau auto- et hétéro- chez les interactants



Du côté des enseignants, les auto-reformulations représentent 63,31% contre 36,49% pour les hétéro-reformulations. Chez les élèves, la quantité des auto-reformulations est légèrement supérieure (52,38%) à celle des hétéro-reformulations (47,62%). Ces données mettent en évidence la prévalence des auto-reformulations par rapport aux hétéro-reformulations, à la fois chez les élèves et chez les enseignants. L'analyse de ces données chiffrées est approfondie dans le chapitre 7 portant sur l'analyse quantitative des reformulations.

1.1. Fonctions des reformulations des enseignants

Les reformulations de l'enseignant ont pour objectif général d'expliquer ou de corriger ses propres paroles ou celles d'un élève. Cette visée varie en fonction des auto-reformulations et des hétéro-reformulations, qu'elles soient unilingues ou interlingues, et des interactions en sciences d'observation ou en géographie. Les auto-reformulations de l'enseignant au cours des séquences en sciences d'observation remplissent diverses fonctions, dont seuls quelques exemples seront donnés dans la présente sous-partie. Ces reformulations visent à attirer l'attention des élèves sur les éléments pertinents de la séquence pour faciliter l'apprentissage. Elles portent souvent sur l'explication des instructions liées aux activités didactiques ou à la gestion de l'interaction. Malgré l'enseignement de cette matière en français L2, les enseignants recourent fréquemment à des alternances codiques, incluant ou non la traduction de l'énoncé de départ, pour effectuer des auto-reformulations.

✓ *Auto-reformulations de l'enseignant à fonction incitative : faire parler les élèves*

Extrait n° 41 : M12-SCO-TOR-271120

82 @G : introduction de la nouvelle leçon

83 *MTR : donc quels sont les différents types d'éclairage que vous connaissez
 les différents types d'éclairage ?

85 *MTR : [-bam] <yeelenmafɛnw> [///] aw bɛ yeelenmafɛn jumɛn ni jumɛn dɔn ?

000%gls : les objets d'éclairage quels sont les objets d'éclairage que vous connaissez ?

000 %ref: \$VARIFB

000 %cir: A1MM

86 *MTR : [-bam] a ka ca dɛ aw bɛ se ka dɔw fɔ

000%gls : ils sont nombreux mais vous pouvez m'en citer quelques-uns

Les reformulations des consignes de la langue L2 vers la langue L1 offrent aux élèves une meilleure compréhension des questions posées par l'enseignant, permettant de faire économie de la répétition de questions similaires portant sur les mêmes sujets. De plus, certains chercheurs tels que Noyau et Nounta (2018) ont interprété ces usages de la langue L1 comme une stratégie de compensation adoptée par l'enseignant, qui semble plus apte à se faire comprendre par les élèves en utilisant cette langue.

En ce qui concerne les auto-reformulations générées par les enseignants lors des séquences de géographie, elles se présentent principalement comme des reformulations monolingues de L1, ce qui s'explique par le fait que cette discipline est enseignée principalement en bamanankan. Ces reformulations sont fréquemment impliquées dans la négociation des connaissances en contextualisant les savoirs en cours de discussion. Les formes de reformulation fréquemment utilisées à cette fin sont principalement les procédés d'exemplification, d'explication par substitution synonymique ou paraphrastique nécessitant chez les interactants une malléabilité du discours didactique.

✓ *Auto-reformulations de l'enseignant à fonction négociative et illustrative de la signification des termes*

Extrait n° 42 : M07-GEO-WAA-121120

701 *MTR : funteni waati an ko ko farokololabanaw de ka ca i n' a fɔ kaba han tarani koro
 sakorosa ruzɔli ani variseli an ka kan mun ke k'an tanga o ma ?

704 %gls : *les maladies dermiques comme la teigne, l'intertrigo inguinal, la bourbouille
 (boutons de chaleur), la rougeole et la varicelle sont très très fréquentes pendant la
 période de chaleur*

707 %ref: \$EXEBAM

708 %cir: A1MM

Telle qu'apparaît dans l'extrait, l'auto-reformulation de l'enseignant a pour fonction d'aider les élèves à comprendre un terme générique « farikololabanaw » (= maladies dermiques) à travers une procédure d'exemplification. On peut donc affirmer avec Volteau (2015) que l'emploi de reformulations par exemplification permet d'anticiper ou de « gérer le problème de compréhension manifesté par les élèves » (, p.10). Par ailleurs, selon Roquelaure & Garcia-Debanç (2015), cette opération d'exemplification, qui « consiste à insérer un certain nombre d'exemples, peut se réaliser sous la forme de reformulations différentes tant dans les caractéristiques linguistiques qu'elles revêtent dans le discours que dans les fonctions qu'elles assurent dans le cours » (p.16).

Les hétéro-reformulations des enseignants, qu'il s'agisse des sciences d'observation ou de la géographie, ont généralement pour objectif la validation, la correction ou la demande de reformulation des contributions des élèves. Leur finalité est ainsi d'ancrer des connaissances perçues comme étant pertinentes. Parmi les formes prédominantes de ces hétéro-reformulations enseignantes, on trouve notamment les répétitions immédiates, les répétitions questionnantes, les répétitions continues, les corrections partielles ainsi que les corrections totales. Dans l'extrait suivant, présenté auparavant, on réalise une triple correction d'abord en (489), ensuite en (492), en fin en (493), l'une sur la forme et les autres sur le contenu de l'énoncé reformulé. Elles sont effectuées par l'enseignant ou réalisées à son initiative.

✓ *Hétéro-reformulations et initiative d'hétéro-reformulation de l'enseignant à fonction correctrice*

Extrait n° 43 : M07-SCO-UST-121120

485 *MTR : je dois laver proprement les ustensiles et après je fais quoi ahan n@s bε@s mun@s kε@s je fais quoi ?

486%gls : je fais quoi

487 *ELV1 : je vais les déposer.

488 *MTR : je les +...

489 *ELV1 : ++, je les dépose.

490 *MTR : dehors (.) où ww tu ne sais pas où est+ce on doit déposer ?

491 *MTR : tu l'as lavé proprement quand tu as fini quand tu laisses ça dehors www encore tu fais quoi ahan (.) tu laves proprement les ustensiles ?

492 *ELV2 : tu vas amener dans la cuisine.

493 *MTR : tu arranges ça dans la cui cuisine.

En nous focalisant sur les reformulations de l'enseignant, nous constatons que l'occurrence de correction en (493) constitue une héro-reformulation du MTR initiée par lui-même, alors qu'en (488) il se contente d'en initier et laisse le soin à l'apprenant de la compléter. Contrairement à la première, cette dernière correction « tu arranges ça dans la cuisine » porte sur le contenu de l'énoncé proposé par l'apprenant « tu vas amener dans la cuisine ». Elle consiste à dire à l'apprenant que pour prendre soin des ustensiles de cuisine, il ne suffit pas de les laver et de les déposer dans la cuisine mais qu'il faut aussi les arranger.

1.2. Fonctions des reformulations des élèves

Les reformulations produites par les élèves ont souvent été sollicitées, voire initiées par l'enseignant. De ce fait, elles remplissent principalement des fonctions de correction, de formulation et d'explication. Elles se manifestent à la fois sous forme d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulations, en utilisant aussi bien des reformulations unilingues bamanan ou françaises que interlingues. Les auto-reformulations auto initiées et hétéro initiées des élèves, en plus de leur rôle correctif, témoignent également de désaccords, notamment dans les interactions en L1. Ces reformulations caractérisent, d'une part, des représentations individuelles de l'élève sur tel ou tel phénomène donné, et d'autre part, des compétences linguistiques de l'élève. Elles sont souvent réalisées par des substitutions synonymiques contextualisées, des rajouts d'éléments complémentaires ou encore des reprises à l'identique des propos antérieurs. Reprenons partiellement l'extrait où l'enseignant n'a pas pu faire comprendre à un élève, malgré des explications détaillées, que les « piscines » ne sont pas considérées comme des cours d'eau coulants. Cette situation découle de la question précédemment posée en L1, où l'élève a répondu en proposant le terme « piscine ».

✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction affirmative ou confirmative*

Extrait n° 44 : M10-GEO-JIW-180621

- 214 *ELV2 : min kɔnni b' an k' a yɔrɔ o be woyo
 215 %gls : en tous cas celle de chez nous coule bien
 216 *MTR : han ?
 217 %gls : interjection comme demande de répétition
 218 *ELV2 : min kɔnni b' an k' a yɔrɔ +...
 219 %gls : celle de chez nous +...
 220 *MTR : ++, ayi o ye ayi saaa o tɛ piscine@s ye
 221 %gls : non ça c'est autre chose ce n'est pas de la piscine

Cette reformulation par une réitération à distance met en évidence la perception d'une forme de connaissance chez l'élève. Par ailleurs, on peut avancer qu'il s'agit là d'une question de croyance, étant donné que l'élève restreint sa compréhension des types d'eaux coulantes à partir du seul exemple de cours d'eau qu'il connaît. Comme précédemment évoqué, cette reformulation constitue une auto-reformulation de l'élève lui-même, mais hétéro initiée par l'intervention de l'enseignant, tout comme celle qui est illustrée dans l'exemple suivant où l'enseignant sollicite les élèves pour expliquer comment allumer une torche.

✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction correctrice ou méliorative*

Extrait n° 45 : M01-SCO-TOR-131120

- 333 *MTR : bien <pour allumer la torche qu'est+ce qu'on fait> [/] pour allumer une torche qu' est+ce qu' on fait ?
- 335 *MTR : <pour allumer la torche qu'est-ce qu'on fait> [//] hun pour allumer qu' est+ce qu' on fait ?
- 337 *ELV2 : <on touche les contacts> [///] on pousse le contact
- 338 %ref : \$EXSFRA
- 339 %cir : A1EE
- 340 *MTR : on pousse le contact ou encore l'interrupteur
- 341 %ref : \$EXSFRA
- 342 %cir : H2EM

Il est évident que ces types d'auto-reformulations représentent une réponse à l'incitation de l'enseignant, qui, à certaines occasions, amorce même le début de l'élément attendu et encourage les élèves à le compléter. De plus, il fait souvent usage de simples interjections telles que « han, hun, uhun » pour inciter l'élève à reformuler, comme le montre l'extrait ci-dessous, où l'enseignant demande à l'élève de nommer le globe terrestre, une carte de forme sphérique, placée sur son bureau.

✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction explicative*

Extrait n° 46 : M01-GEO-ROT-131120

- 152 *MTR : <comment on appelle ça> [///] quel est son nom ?
- 153 *MTR : quel est le nom de [/] de cet instrument là que nous avons (.) cet objet quel est son nom en ce moment ?
- 154 %ref : \$TRAFRA
- 155 %cir : A1MM

- 156 *ELV : c'est le ballon
 157 *MTR : han ?
 158 *ELV : c'est ballon d'Afrique +...
 159 %ref : \$REDFRA
 160 %cir : A1EE
 161 *MTR : <c'est un ballon> [///] ça ressemble à un ballon mais est-ce que toi tu joues avec ça ?
 162 %ref: \$REIFRA \$REQFRA
 163 %cir: H1EM H2EM
 164 *ELVS : non [/] non
 165 *MTR : mais ça ressemble à un +...
 166 *ELVS : ++ ballon
 167 *MTR : +, un ballon (.) il faut bien le regardez hein
 168 %com : les élèves l'observent
 169 %ref : \$RECFRA
 170 %cir : A1MEM
 171 *MTR : <qu'est-ce que vous voyez sur votre ballon là> [///] ce que vous avez appelé ballon là qu'est-ce que vous voyez sur ça ?
 172 %ref : \$VARFRA
 173 %cir : A1MM

Si l'on a constaté que les auto-reformulations sont produites avec une certaine assurance chez l'élève en L1, tel n'est pas le cas en L2 où ces auto-reformulations se font généralement lors des tentatives de formulation, bien que la reformulation vise également le contenu et pas seulement la forme. Dans l'extrait, il est observé que sous la sollicitation de l'enseignant, l'élève reformule l'expression « c'est le ballon » en « c'est le ballon d'Afrique », faisant référence au globe terrestre, une carte en forme de sphère posée sur le bureau de l'enseignant. Cette reformulation, bien qu'initiée par l'enseignant, découle du point de vue personnel de l'élève, étant donné que l'objet interprété d'abord comme un simple ballon, puis comme un ballon d'Afrique, peut correspondre, par sa forme, à plusieurs autres objets présents dans la culture environnante. Néanmoins, le choix des termes « ballon » et « ballon d'Afrique » s'explique d'une part par la similitude de forme avec l'objet en question, et d'autre part par la présence de la carte et du nom de l'Afrique que l'élève avait probablement repéré sur le globe qu'il a observé avant de parler. En résumé, cette reformulation de l'élève constitue une auto-reformulation hétéro-initiée à visée réparatrice, par insertion du segment « d'Afrique » dans l'énoncé reformulé en discontinu « c'est le ballon ». Dans l'extrait qui suit, la fonction d'explication est

assurée par une hétéro-reformulation de l'élève par remplacement du terme « vitre » par « verre ».

✓ *Hétéro-reformulations de l'élève à fonction explicative*

Extrait n° 47 :M01-SCO-TOR-131120

- 221 *MTR : boitier interrupteur quoi encore il faut bien regarder.
222 *ELV2 : moi madame la lumière.
223 *MTR : viens montrer la lumière est+ce que tu as vu la lumière la-dans ?
224 %ref: \$REQFRA
225 %cir: H1EM
226 *MTR: 0 !
227 %act: MTR exige de la discipline dans les prises de parole par les apprenants .
229 *ELV2 : la rouge.
230 *MTR : han le +... ?
231 *ELV1 : +, le +...
232 *MTR : +, vitre c'est la vitre ça ou on peut l'appeler comment ?
233 *ELV1: verre.
236 %ref: \$EXSFRA
237 %cir: H1ME
234 *MTR : <le verre> [//] ça c'est le verre (.) a` l'intérieur du verre y' a quoi ?
236 %ref: \$REIFRA
237 %cir: H2EM

Il convient de noter que ce type d'hétéro-reformulation de l'élève basée sur un énoncé proposé par l'enseignant n'est pas très fréquente dans les cours de L2.

2. FONCTIONS DES REFORMULATIONS UNILINGUES

Au sein des reformulations unilingues, on relève deux cas de figure tant en sciences d'observation qu'en géographie :

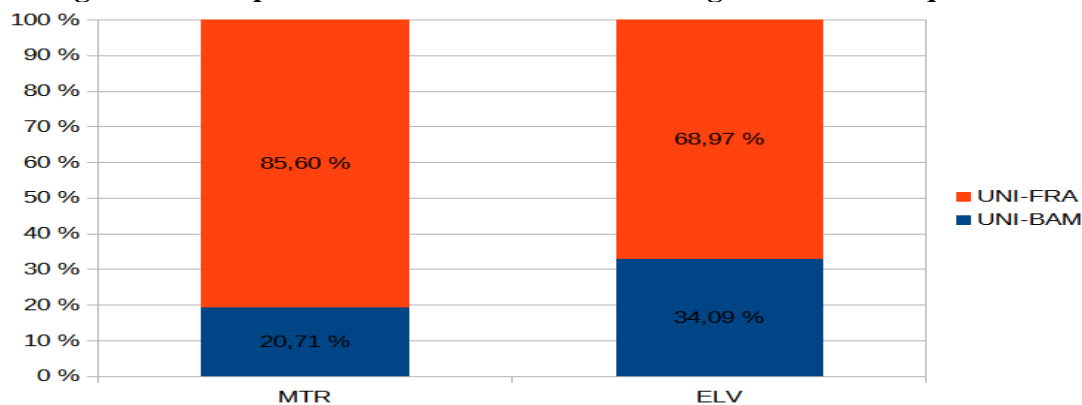
- Reformulations entièrement réalisées en L2,
- Reformulations entièrement réalisées en L1

Les fonctions de ces reformulations varient également selon qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'élève, raison pour laquelle elles seront analysées en considérant chaque cas. En d'autres termes, au sein des reformulations unilingues (FRA ou BAM) identifiées selon les disciplines, je distingue les fonctions des reformulations enseignantes de celles des élèves, même si celles-ci feront l'objet d'une rubrique à part.

2.1. Fonctions des reformulations unilingues en sciences d'observation

Pour analyser les fonctions de reformulation en sciences d'observation, commençons par une analyse quantitative succincte des reformulations unilingues selon la L2 et L1, aussi bien chez les enseignants que les élèves.

Figure 25 : Proportion des reformulations unilingues dans les séquences de SCO



La figure indique que, dans le domaine des sciences d'observation, les reformulations en français effectuées par les enseignants atteignent 85,60%, tandis que celles en bamanankan s'élèvent à 20,71%. Une tendance similaire se manifeste chez les élèves, avec une prédominance marquée des reformulations en français, atteignant 68,97%, comparativement à une proportion de 34,09% pour les reformulations en bamanankan. La prépondérance des reformulations en français, que nous constatons, s'explique par l'usage prédominant de cette langue dans les sciences d'observation, ce qui influence les variantes de reformulations utilisées par les participants. Cependant, le pourcentage de reformulations unilingues en bamanankan révèle l'omniprésence de cette langue dans les interactions didactiques. Examinons à présent les caractéristiques de ces deux types de reformulations unilingues en distinguant chaque fois le point de vue des élèves de celui des enseignants.

2.1.1. Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en sciences d'observation

2.1.1.1. Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en sciences d'observation chez les enseignants

Chez les enseignants, les reformulations en L2, effectuées au sein des sciences d'observation, se concentrent principalement sur la dénomination des objets, des réalités et des phénomènes abordés dans la séquence. Lorsque des noms sont présentés, ils sont généralement définis ou paraphrasés, souvent accompagnés d'une répétition mécanique par les apprenants.

À ce stade, une autre activité entre en jeu, à savoir la correction par l'enseignant des tentatives de répétition ou même d'énonciation de la part des élèves ou de l'enseignant lui-même, ce qui introduit une dimension de correction de la forme linguistique. Par rapport à d'autres formes de reformulation telles que les explications paraphrastiques ou les substitutions synonymiques, ces reformulations par dénomination, répétition ou correction semblent peu contribuer à la construction de connaissances au sein des discours didactiques. Même si elles abordent des concepts liés aux sciences d'observation, elles se concentrent fréquemment sur les aspects formels plutôt que sur les contenus.

✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction nominative ou présentative*

Certaines reformulations unilingues de l'enseignant se limitent à l'introduction de termes inconnus visant à désigner, conformément à la leçon, des réalités déjà connues, comme illustré dans l'exemple suivant :

Extrait n° 48 : M10-SCO-SUC-051120

- 121 *MTR : le sucre se présente sous forme de petits grains qu'on appelle les cristaux de sucre sukoromugu@s
 122 %gls : sucre en poudre
 123 %ref: \$DENFRA
 124 % cir : AMM1

Comme on peut voir dans l'extrait, les reformulations unilingues par dénomination en sciences d'observation sont souvent accompagnées des traductions du terme principal de l'énoncé.

✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction explicative*

D'autres occurrences de reformulations visent l'explication d'un de terme en le substituant souvent par son synonyme comme c'est le cas l'extrait ci-dessous :

Extrait n° 49 : M08-SCO-TOR-161120

- 237 *MTR : cette torche contient des piles
 238 *MTR : on a les piles.
 239 *MTR : [-bam] ahan mun w.r. b'a la Ousmane ?
 240 %gls: il y a quoi d'autre Ousmane ?
 241 *ELV : la lumière !
 242 *MTR : [-bam] eee, an ka lumière@s y.r. b.n yen pewu (.) ahan Abib !
 243 %gls: laissons carrement la lumie`re .
 244 %alc: ASA-TRA
 245 *ELV : elle a du [/] elle corne.

- 246 *ELV : [-bam] Madame fɛn min filɛ a la nin ye min b'a minɛn.
 247 %gls: madame ce truc-là permet qu'elle contient permet de l'allumer
 000%cir: \$EXPIFB
 000%cir: A1EE
 248 *MTR: borne
 249 *ELV : han ?
 250 *MTR : borne
 251 %act: un élève dit discrètement à son camarade en bamanankan qu'il ignore le sens du mot borne,
 255 *MTR : c'est l'interrupteur.
 256 %ref: \$EXSFRA
 257 %cir: A1MM

Il ressort que le MTR a opté pour une reformulation synonymique du terme plus usuel « borne », en le remplaçant par le terme plus spécifique « interrupteur » à la dernière ligne de l'extrait. Si l'objectif de l'explication de l'enseignant est ultimement de faciliter la compréhension chez l'élève, il convient de se demander si ce type de reformulation contribue réellement à atteindre cet objectif. En effet, étant donné qu'un élève mentionne dans l'extrait ne pas connaître le sens du terme courant « borne », on peut supposer que le sens du terme plus spécifique « interrupteur » pourrait échapper à un plus grand nombre d'élèves.

2.1.1.2. Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en sciences d'observation chez les élèves

En français, certaines reformulations des élèves, souvent calquées au modèle du manuel scolaire, visent à définir ou à décrire les objets ou phénomènes faisant le but de l'interaction.

✓ Reformulation unilingue de L2 à fonction explicative et/ou présentative

Comme nous pouvons constater dans l'extrait ci-dessous, l'élève définit le terme « torche » dans une formulation qu'on retrouve généralement dans les manuels scolaires voire dans des entrées dictionnairiques.

Extrait n° 50 : M08-SCO-TOR-161120

- 136 *ELV: [-bam] n' i bɛ ka taga yɔrɔ la ni dibi bɛ yen i b' a mɛnɛn .
 137 %gls: en partant quelque part quand il fait noir, on l'allume .
 138 *MTR : [-bam] n' i bɛ ka taga yɔrɔ la ko ni dibi bɛ yen k'i b' a mɛnɛn ok@s.
 140 %gls: en partant quelque part quand il fait noir, on l'allume ok
 141 %ref: \$REIBAM
 142 %cir :

143 *ELV2 : la torche est un instrument qui sert à éclairer
144 %ref : \$EXDFRA
145 %cir : A1EE

Cette définition de la torche en (153), proposée par l'élève en auto-reformulation, intervient à la suite de la demande de l'enseignant, telle que formulée dans l'extrait suivant.

Extrait n° 51 : M08-SCO-TOR-161120

118 *MTR : bien qui peut me définir la torche (.) hun torche ye@s mun@s de@s ye@s ?
118 %gls : c'est quoi la torche ?

Il apparaît ainsi que cette question de l'enseignant influe, non seulement, sur le type de reformulation proposée par l'élève, mais aussi sur la fonction que celle-ci remplit, fonction qui se limite à définir le mot à travers des procédés bien connus dans les manuels scolaires. Cependant, d'autres reformulations des élèves concourent à expliquer à travers le procéder de substitution synonymique, déployé aussi bien en hétéro-reformulation auto initiée qu'hétéro initiée.

✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction interprétative*

Dans l'extrait qui suit, la fonction d'interprétation est assurée par les hétéro-reformulations. Sous la sollicitation de l'enseignant, l'élève interprète le terme « vitiri » (= vitre), adapté phonétiquement à la structure syllabique du bamanankan, en utilisant le terme « verre ».

Extrait n° 52 : M05-SCO-TOR-150221

126 *MTR : vous voyez l'ampoule est la mais l'ampoule aussi est renfermée par autre chose
c'est quoi ?
128 *MTR : [-bam] ampoule@s datugunen don ni fɛn min ye o ye mun ye l' ampoule@s
est@s renferme 'e@s par@s autre@s chose@s c' est@s quoi@s ?
000%gls : l'ampoule est renfermée de quoi ?
131 *MTR: [-bam] c' est@s +...
132 *ELV1: [-bam] ++, vitiri .
%gls: le vitre
133 *MTR: [-bam] vitiri in b'a fɔ cogodi français@s la?
000%gls: le vitre là comment pouvons dire ça en français ?
134 *ELV : verre.
135 *MTR : le +...
136 *ELV : ++ verre.
137 *MTR : +, verre donc l'ampoule est renfermée par le verre tout simplement c'est

protégée par le verre pour que ka@s lumière ba@s bɔ@s il faut le verre a@s' y@s' a@s faamu@s ?

000%gls : pour faire apparaître de grande lumière il faut le verre avez-vous compris ?

140 %ref: \$EXSFRA

141 %cir: HIEM

142 *ELVS : oui.

143 *MTR : donc l'ampoule est renfermée par le verre on a maintenant l'ampoule le verre et les piles.

Le terme « vitiri » (équivalent de « vitre ») employé par l'élève en (132) peut être qualifié d'emprunt (même si le son [V] ne figure pas encore dans l'alphabet phonétique du bamanankan). Cependant, il est clair que l'élève incorpore ici un procédé de reformulation par substitution synonymique, en lien avec le mot « verre » utilisé par l'enseignant. Cette activité démontre une interprétation d'un terme par un autre.

2.1.2. Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en sciences d'observation

Avant de présenter les fonctions des reformulations unilingues du bamanankan en SCO, il convient de situer les contextes d'apparition de ces reformulations en raison de leurs particularités. En effet, ces reformulations apparaissent dans deux situations. Dans la première, l'énoncé source de la reformulation en L1 constitue lui-même une traduction d'un énoncé initialement donné en L2. Cette reformulation s'insère dans une alternance codique du type *intraphrastique* ou *interphrastique*, (Payeras Robles, 1995, p. 7-8). Dans la deuxième situation de production de reformulation unilingue de L1 au sein d'une séquence donnée en L2, l'énoncé source fait l'objet d'une formulation relativement indépendante de la L2. Ce type de reformulation unilingue semble s'opérer lors des *changements de langue matrice* qui concernent des formes particulières des alternances codiques impliquant un changement significatif dans la direction des alternances codiques (*ibid.*). Ces types de reformulations, bien qu'étant unilingues, ont la particularité d'être produites grâce au « bonus bilingue » qui circule dans la classe (Steffen & Borel, 2011). Elles sont réalisées « dans ou à travers une langue, le bamanankan, supposée absente théoriquement au sein de la discipline concernée » (Dolumbia, 2023, p.94).

2.1.2.1. Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L2 en sciences d'observation chez les enseignants

Du côté des enseignants, l'observation des interactions montre une prédominance des reformulations unilingues de L1 issues des alternances intraphrastiques ou interphrastiques. De ce fait, elles prennent pour appui la traduction d'un énoncé de L2. Le circuit de réalisation de ces reformulations indique clairement l'objectif visé par les enseignants. Elles ont pour fonction de « construire le sens dans la langue qu'on maîtrise et où on peut penser librement » (Noyau & Ongué Essono, 2014), puis le redonner dans la langue de la séquence en cours d'apprentissage. Cette stratégie suppose que la reformulation aura du sens en L2 chez l'élève (*ibid.*). Le visionnage de ces occurrences de reformulation dans le logiciel CLAN montre une prédominance des formes d'explication paraphrastique, définitoire ou de transformation qui semblent appartenir à des formes plus complexes des procédés de reformulation.

✓ Reformulation unilingue de L1 à fonction explicative

Bien que trois occurrences de reformulations apparaissent dans l'extrait, mon objectif vise ici les reformulations paraphrastiques qui assurent davantage la fonction explicative.

Extrait n° 53 : M10-SCO-TOR-010521

169 *MTR : ensuite nous avons quoi ça c'est quoi dans l' amp +..?
170 *ELVS : ++ piles
171 *MTR : le tube là on appelle ça comment le tube là ?
172 *ELV : moi panneau .
173 *MTR : le tube là avec lequel on prende la torche comment on appelle ça yan@s
de@s ko@s don@s comment on appelle ça ?
000%gls : il s'agit de cette partie là
176 *ELV1: le [: la] pile
177 *MTR : le boitier
178 *MTR : ça c'est le boitier bara@s min@s file@s n' an@s be@s tɔrɔshi yere@s mine@s
an@s bolo@s la on appelle ça le boitier
000%gls : le tube que voici avec lequel on tient la torche de nos mains
180 %ref: \$EXPIFB \$EXPBAM \$DENIFB
181 %cir: A1MM A2MM A3MM

En (178) apparaît la reformulation du terme « boitier » traduit en bamanankan par le terme « *bara* ». Celui-ci fait l'objet d'une reformulation par explication paraphrastique entièrement réalisée en L1. La même situation s'observe dans l'extrait ci-dessous où la consigne donnée

en L2 est, d'abord, traduite en L1, puis, reformulée dans cette même langue à l'aide d'une explication par substitution synonymique en (313).

Extrait n° 54 : M10-SCO-TOR-010521

- 311 *MTR : on a la torche donso@s ka@s torche nin@s dɔ@s bɛ@s f'u@s b' a@s kɛ@s
tan@s o@s fɛnɛ@s ye@s torche de@s ye@s ça c' est la torche pour les
chasseurs
- 312 %gls : la torche de des chasseurs qui la portent de cette manière
- 000%com : MTR stimule l'action de porter une torche avec une ceinture d'attache
- 313 *MTR: [-bam] <à@s quoi@s sert@s la@s torche@s> [///] torche@s a bɛ mun mago ja
an ye (.) a bɛ mun mago dilan an ye?
- 314 %gls : sert à quoi (.) nous permet de faire quoi
- 315 %ref: \$EXSBAM
- 316 %cir: A1MM

Au sein de la reformulation réalisée en bamanankan en (313), l'enseignant remplace le verbe « ka mago ja » par celui « ka mago dilan », ce qui relève clairement d'une reformulation par explication synonymique.

Concernant toujours les enseignants, analysons les fonctions des reformulations issues de la deuxième situation dans laquelle les reformulations unilingues de L1 sont produites lors du *changement de langue matrice* dans les cours des sciences d'observation dispensés en L2. Ces reformulations apparaissent généralement lors d'une réaction de l'enseignant à une réponse donnée par l'élève en L1. Elles remplissent ainsi soit une fonction de validation, d'invalidation ou de valorisation de la production d'apprenant. Elles peuvent également impliquer une fonction de construction de sens.

✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction de validation*

Pour illustrer la fonction de validation, reprenons notre extrait portant sur l'insolubilité du sable dans l'eau.

Extrait n° 55 : M11-SCO-SAB-101120

- 287 *MTR : est+ce que c'est comme le sel (.) est+ce que c'est comme le sucre quand on
avait mis dans l' eau ?
- 289 *MTR : regardez bien est+ce que dans des minutes le sable va disparaître ?
- 290 *ELVS : noonnn !
- 291 *MTR : ah Ibrahim qu'est+ce qu'il fait (.) il +...

- 292 *MTR: [-bam] sɔɔnin cɛncɛn a bɛ yeele wa ?
 000%gls : est-ce que le sable va se dissoudre dans peu de temps ?
 293*LV2: [-bam] a bɛ da dugu ma
 000%gls : il se pose plutôt au fond du verre !
 294 *MTR: han ?
 295 *ELV2: a bɛ da verre@s dugu ma
 000%gls : il se pose au fond du verre du verre
 296 *MTR: han ?
 297 *ELV: a bɛ da verre@s dugu ma
 298 *ELV1: [-bam] a bɛ nigin de
 000%gls : il est mouillé
 299 *MTR: [-bam] a bɛ +...
 000 %gls : il est +...
 300 *ELVS : +, nigin
 000%gls : +, mouillé
 301 *MTR: [-bam] a bɛ nigin [/] a bɛ nigin (.) a bɛ kɛ cogodi tuguni?
 000%gls : il se mouille (.) qu'est-ce qui se passe encore ?
 302 %ref: \$RECBAM
 303 %cir: H1EMEMEMEM
 304 *ELV: [-bam] a bɛ jigin
 000%gls : il descend
 305 *MTR : [-bam] a bɛ nigin [/] a bɛ nigin comment on dit ça ?
 306 *ELV1 : il reste sous l'eau
 307 *MTR : au [/] au fond le ici le sable reste au fond du verre
 000 %ref: \$EXPFRA
 000 %cir: A1MM
 308 *MTR : c'est bien Diabaté (.) il va rester au fond du verre ça veut dire <il ne disparaît>
 [/] il ne disparaît jamais.
 310 *MTR : il va rester même ça peut faire des années ça ne disparaît jamais vous avez
 compris ?
 312 %ref: \$EXPFRA
 313 %cir: A1MM

Même si généralement, ce sont les élèves qui initient le changement de langue matrice, ici c'est l'enseignant qui, à la suite d'une incitation à répondre à sa question, va finir par se faire comprendre en recourant à la L1. C'est en réaction à cette incitation que le changement de langue matrice sera approuvé par l'élève en (293 et 295) puis acté par l'enseignant lui-même en (299 et 301).

✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction nominative et de mise correspondance bilingue*

L'exemple de reformulation unilingue de nature nominative de L1 vers L1 et de mise en correspondance bilingue se manifeste dans l'extrait suivant, qui traite du sujet du sucre. Bien que plusieurs occurrences de reformulations puissent être observées dans l'extrait, focalisons notre attention sur la question introductive posée par l'enseignant à la ligne (21) et la reformulation qui s'opère vers la fin de l'extrait à la ligne (46).

Extrait n° 56 : M10-SCO-SUC-051120

20 @G : introduction de la nouvelle leçon

21 *MTR : <bien chaque jour avant de venir à l' école qu' est+ce que vous prenez comme petit déjeuner> [//] chaque matin avant de venir à l' école qu' est+ce que vous prenez comme petit déjeuner ?

24 %ref: \$EXSFRA

25 %cir: A1MM

26 *MTR : sɔgɔma o sɔgɔma san' a' ka na kalanyɔrɔ la aw bɛ jumen kɛ daraka ye ?

28 %gls : chaque matin avant de venir à l'école vous prenez quoi comme petit déjeuner ?

29 *ELVS : moi madame moi madame.

30 *ELV1 : mɔnni .

28 %gls : la bouillie (à base de semoule de céréales)

31 *MTR: mɔnni a bɛ fɔ mɔnni ma cogodi ?

28 %gls : la bouillie comment on appelle ça ?

32 %ref: \$REIBAM

33 %cir: H1EM

34 *ELVS : la bouillie le bouillie .

35 *MTR : la bouillie ahan ?

36 *ELV2 : seri .

28 %gls : bouillie (à base de graines fines ou moyennes de céréales)

37 *MTR : la bouillie seri@s fana la bouillie oui toi ?

28 %gls : serie@s aussi

38 *ELV : [-bam] ɲɛɲɛnsɛri .

39 *MTR : [-bam] ɲɛɲɛnsɛri a bɛɛ y' o kelen ye la@s bouillie@s ahan ?

28 %gls : bouillie à base de graines fines ou moyennes c'est la même chose

40 %ref: \$REIBAM

41 %cir: H1EM

42 *ELV1 : [-bam] an minnu bɛ to de dun ?

28 %gls : et nous qui mangeons le reste du to du soir ?

43 *MTR : han ?

44 *ELV1 : [-bam] kini ni to .

28 %gls : du riz et du to

45 *ELV2: [-bam] o ye e ka daraka ye wa?

28 %gls : c'est ça ton petit déjeuner ?

46*MTR: [-bam] han (.) ko daraka i b. min dun kas.r. kana kalany.r. la .
 28 %gls : on parle du petit déjeuner ce que vous mangez le matin avant de venir à l'école
 47%ref : \$EXPBAM
 48%cir : A1MM
 49*MTR : [-bam] <caman b.> [/] caman b. mɔnni de kɛ daraka ye n' an b' a f' o ma la@s bouillie@s oubien@s seri@s n' an b'a f'o la@s bouillie@s .
 28 %gls : beaucoup de gens prennent comme petit déjeuner mɔnni@s qu'on appelle Bouillie oubien seri@s qu'on appelle bouillie
 51%ref: \$EXSBAM \$DENIBF
 52%cir: A1MM A2MM

Cherchant à introduire la notion de sucre, objet de la leçon du jour, à la ligne (21), l'enseignant interroge les élèves sur le type de petit-déjeuner qu'ils prennent avant de venir à l'école. Cette interrogation constitue en elle-même une forme de reformulation. Au cours des échanges, les participants changent de langue pendant une période prolongée, aboutissant à une reformulation paraphrastique à la ligne (46), réalisée exclusivement en L1 et ayant pour fonction d'expliquer la consigne.

2.1.2.2. Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en sciences d'observation chez les élèves

En sciences d'observation, les reformulations unilingues en bamanankan repérées chez les élèves servent principalement à expliciter et à solliciter une confirmation ou une reformulation.

✓ Reformulation unilingue de L1 à visée nominative

Dans l'extrait suivant, l'élève cherche à répondre à la demande de l'enseignant en présentant, à la ligne (192), un énoncé hybride, c'est-à-dire formé d'un mélange du français et du bamanankan : « sur le mana » (= sur la matière plastique), en référence au boîtier de la torche.

Extrait n° 57 : M01-SCO-TOR-131120

190 *MTR : <l'interrupteur est collé sur quoi> [//] c' est collé sur quoi ahan ?
 192 *ELV1 : sur le mana@s .
 193 *MTR : sur quoi ?
 194 *MTR : [-bam] a bɛ min na fɛn min yɛrɛ la n' aw tɛ nin tɔgɔ dɔn bamanankan na ɛɛ tubabukan na aw y' a fɔ bamanankan na .
 196 %gls: ce sur quoi il est adossé si vous ne connaissez pas en français dites le en

bamanankan

- 198 *MTR : [-bam] <ni mana> [/] ni mana tɛ ni nɛgɛ don dun nin bɛɛ tɔgɔ bɛ di tɔrishi la ?
200 %gls: si ce n'est pas en plastique mais en fer comment appelle-t-on toute cette partie de la torche ?
202 *ELV1 : moi !
203 *MTR : oui !
204 *ELV1 : [-bam] a bakolo !
205 %gls: le corps !
206 *MTR : a@s bakolo@s <ça c' est le boîtier> [///] <on appelle ça le boîtier> [///] ça c' est le boîtier .
208 %ref: \$REIBAM \$EXDIBF \$DENFRA
209 %cir: H1EM A2MM A3MM

Nous constatons que la reformulation unilingue proposée ici par l'élève est déclenchée à partir d'une alternance codique intraphrastique « sur le mana ». Cette hybridation de la formulation de l'élève s'explique par le fait que le modèle de torche, présent en classe au cours de cette leçon, est effectivement pourvu d'un boîtier en matière plastique, alors que ce boîtier pourrait être constitué de divers autres matériaux tels que l'aluminium, le fer ou le bois, comme l'a d'ailleurs souligné l'enseignant dans sa demande de reformulation. Autorisé à s'exprimer en langue première (L1), l'élève propose le terme « bakolo » en (204), qui correspond à l'équivalent du mot « boîtier » en bamanankan. Cette reformulation se présente comme une explication par substitution synonymique, remplaçant le terme hyponyme « mana » par son hyperonyme « bakolo ».

Par ailleurs, certaines reformulations unilingues de L1 en SCO, produites lors d'un changement de langue matrice, constituent une demande de reformulation ou de confirmation, comme apparaît dans l'extrait ci-dessous.

✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction de demande de reformulation et/ou de confirmation*

Au sein de l'extrait, la sollicitation de reformulation émane d'un élève à l'égard d'un autre. On peut affirmer qu'elle aborde une question fondamentale, dans la mesure où sa réponse requiert de différencier les sources d'éclairage naturelles artificielles.

Extrait n° 58 : M09-SCO-TOR-070521

- 81*MTR : il y a la lampe à pétrole (.) il y a la lampe électrique de [/] de poche ahan ?
83*MTR : c'est Fini o@s ye@s moyen d'éclairage bannen@s ye@s wa@s ?

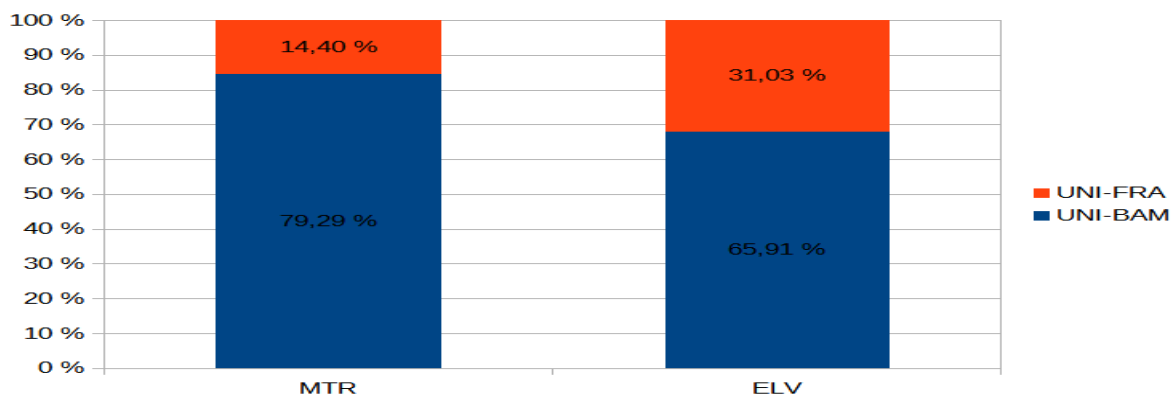
- 85*ELVS : moi madame moi madame
86*ELV2 : ampoule
87*MTR : <l'ampoule> [/] le courant électrique ahan@s ?
88%ref : \$COTFRA
89%cir : H1EM
90*ELV : [-bam] kile [/] kile .
91%com : plusieurs élèves soutiennent cette réponse on entend même dire que tile bε
bε tilegan fε (= il fait soleil vers midi) mais la MTR ne semble pas trouver la
justification attendu pour dire qu'il ne s'agit pas des éclairages naturels
95*MTR : [-bam] sufe de ko don est+ce@s que@s kile b. b. suf. ?
96*ELVS : non moi madame !
97*ELV1 : [-bam] u b. to k' u y.r. k. naloma de ye ni su kora kalo b. b. kalo kalo !
99*MTR : oui
100 *ELV : [-bam] kalo .
101 *MTR: kalo@s oui .
102 *ELV2: [-bam] est+ce@s que@s kalo ye don o don su ye wa (.) kalo tε don o don su ye .
104 *MTR: [-bam] kalo t. sa kana kuma kalo kan an y.r. b. minnu utiliser@s kalo t' an ka
fen dilannen ye <an y.r. b. minnu k.> [/] an y.r. b. minnu dilan pourque@s an
bε se ka yeli k. ne kan b' olu de ma (.) ahan ?
108 %ref: \$EXSBAM
109 %cir: A1MM

À la suite de la demande de l'enseignant visant à énumérer les divers moyens d'éclairage, les élèves avancent plusieurs sources, parmi lesquelles « kile » (= soleil) et « kalo » (= lune). Bien que le premier choix (soleil) ait été rejeté par l'enseignant avec l'explication que la consigne concerne plutôt les éclairages du soir, un élève remet également en question la pertinence de la lune, suggérée par son camarade, en lui demandant si la lune est visible chaque nuit. Cette demande de reformulation, bien que dirigée vers un autre élève, incite l'enseignant à clarifier à nouveau sa consigne, en précisant qu'elle concerne les objets d'éclairage utilisés par les hommes. Cette précision de consignes, provoquée par les élèves, leur a permis de comprendre que les sources d'éclairages naturelles comme la lune, le soleil ou les étoiles ne sont pas concernées.

2.2. Fonctions des reformulations unilingues en géographie

Tout comme en sciences d'observation, les reformulations unilingues du bamanankan et du français apparaissent dans les cours de géographie, principalement dispensés en bamanankan L1. En attendant une analyse quantitative détaillée sur ce paramètre, observons ci-dessous la proportion de ces reformulations unilingues selon la L2 et L1 en géographie.

Figure 26 : Proportion des reformulations unilingues dans les séquences géographie



La figure met en évidence une domination des reformulations unilingues en bamanankan, tant chez les élèves que chez les enseignants. Plus précisément, on observe que ces reformulations représentent 79,29%, chez les enseignants, en comparaison avec les 14,40% réalisés en français. Cette même tendance se manifeste chez les élèves, où les reformulations unilingues en bamanankan atteignent 65,91% alors que celles en français ne représentent que 31,03%. Comme on pouvait s’y attendre, cette prédominance des reformulations unilingue du bamanankan s’explique par le fait que les séquences de géographie sont principalement dispensées dans cette langue qui semble, elle aussi, exercer une influence sur les types de reformulations chez les interactants. Par ailleurs, le pourcentage des reformulations unilingues du français témoigne de la présence de cette langue dans les interactions didactiques.

Nous allons maintenant observer les fonctions de ces deux catégories de reformulations unilingues en géographie.

2.2.1. Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en géographie

2.2.1.1. Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en géographie

Les cours de géographie en bamanankan-L1 impliquent une approche d’enseignement dynamique entre l’enseignant et les apprenants. Les interactions entre eux entraînent des reformulations principalement centrées sur les contenus didactiques, contrairement aux sciences d’observation. Ces reformulations, lorsqu’elles sont entièrement réalisées en L1, se concentrent moins sur les aspects formels pour deux raisons hypothétiques. D’abord, les enseignants semblent être rapidement compris par les élèves dès les premières formulations. Cette rapidité de compréhension oblige les enseignants à se concentrer sur les contenus plutôt que sur les aspects formels.

✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction de demande de reformulation*

Dans l'exemple suivant, l'enseignant demande la signification d'un mot et un élève fournit immédiatement un synonyme démontrant sa maîtrise de langue et son attention sur l'activité didactique en cours.

Extrait n° 59 : M05-GEO-SIG-010521

- 107*MTR : kuma caman an fe yan koni a be damine zuwe la ka taa setanburu la
108 %gls : *la saison des pluies a lieu généralement entre juillet-septembre*³³
109 *MTR : <samiya waatiw san bena kosebe> [/] samiya waati san bena kosebe
110 %gls : *il pleut beaucoup pendant l'hivernage*
111 *MTR : cike ci be ke (.) ci ye mun ye ?
112 %gls : *en ce moment on fait la culture (.) c'est quoi la culture ?*
113 *ELV : sene
114 %gls : *c'est la culture (synonymie presque exacte)*
115 *MTR : sene [/] sene be ke o waati de parce+ce que@s san be na ji be soro kosebe ka boli
ke
116 %gls : *c'est en ce moment qu'on cultive parce qu'il y pleut beaucoup*
117 %ref: \$REIBAM \$EXDBAM
118 %cir: MMA1 MMA2

Ensuite, bien que les enseignements de la géographie soient principalement donnés en bamanankan, de nombreux pédagogues semblent avoir des lacunes dans la maîtrise des aspects formels de cette langue, tant à l'écrit qu'à l'oral. Par exemple, la transcription du terme bamanan « *pɔɔnpe* » (= pompe) a posé des difficultés à un enseignant, un exemple qui a déjà été analysé. En géographie, lorsque les explications, surtout les reformulations, ciblent les connaissances disciplinaires, elles donnent généralement lieu à des discussions approfondies entre les participants. Ces débats peuvent conduire ou non à « l'atteinte d'un point de saturation », d'une « complétude ou incomplétude interactionnelle » (Gajo et al., 2008, 2011 ; Grobet, 2012), révélant par exemple l'accord ou désaccord de l'élève avec la thèse de l'enseignant. Un exemple caractéristique de telles contradictions se manifeste dans l'extrait présenté ci-dessous, où un élève persiste à croire, malgré une explication détaillée de la part de l'enseignant, que les piscines font partie des cours d'eau coulante. Cette situation a émergé à la suite de la question « *ji bolita minnu be dugukolo kan olu ye jumɛnw ye* » (= quelles sont les cours d'eaux coulantes que vous connaissez), à laquelle cet élève a répondu en suggérant le terme « *piscine* ».

³³ Cette information de l'enseignant est erronée. Au Mali, notamment à Bamako où a lieu la collecte des données, la saison des pluies se situe entre juin et octobre

✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction explicative, argumentative et affirmative*

Parmi les reformulations identifiées dans l'extrait, l'occurrence en (192-194) remplit simultanément une fonction explicative et argumentative. La fonction explicative est marquée par l'évocation de certains traits caractéristiques du terme « piscine ». La dimension argumentative s'insère dans cette explication du MTR, du fait qu'il précise que la piscine est un lieu aménagé par les humains.

Extrait n° 60 :M10-GEO-JIW-180621

- 182 *ELV1 : pisinin ji
183 %gls : *l'eau de la piscine*
184 *MTR : pisinin (.) ale ko ko pisinin ji o fana ye ji wεε ye
185 %gls : *la piscine (.) lui, il cite la piscine c'est un autre type d'eau*
186 *ELVS : pisinin ji
187 %gls : *l'eau de la piscine*
188 *MTR : n b' o yōrō latemen n b' o yōrō nininkali latemen
189 %gls : *je vais clarifier ça, je vais expliquer cette partie*
190 *MTR : EMA ko ko piscine@s ji
191 %gls : *parle de piscine*
192 *MTR : a lamēn sa piscine@s ji o ti yōrō dō dilannen ye sisan ka yōrō dō laben
sisan mōgōw ka koliyōrō la
193 %gls : *écoutez bien la piscine n'est-ce pas que c'est un endroit aménagé un endroit
aménagé en eau pour se laver*
194 *MTR : n ko mōgōw de bε ji in k' a kōnō mōgōw de b' a bō a kōnō
195 %gls : *ce sont les gens qui y mettent de l'eau et la changent*
196 %ref : \$REIBAM \$EXDBAM
197 %cir : EMH1 MMA1
198 *MTR : n ko piscine@s ji bε falen (.) e bε baji falen wa ?
199 %gls : *on change l'eau de la piscine (.) est-ce que tu peux changer l'eau du fleuve ?*
[...]
212 *MTR : nōtε piscine@s ji tε woyō i n'a fō an baji bε cogoyā min na
213 %gls : *sinon ne pensez pas que l'eau de piscine coule comme celle du fleuve*
214 *ELV2 : min kōnni b' an k' a yōrō o bε woyō
215 %gls : *en tous cas celle de chez nous coule bien*
216 *MTR : han ?
217 %gls : *interjection comme demande répétition*
218 *ELV2 : min kōnni b' an k' a yōrō +...
219 %gls : *celle de chez nous +...*
220 *MTR : ++, ayi o ye ayi saaa o tε piscine@s ye
221 %gls : *non ça autre chose ce n'est pas de la piscine*

L'intervention d'ELV2 en (214) et sa reprise en (218) illustrent sa conviction quant à la pertinence de sa proposition. Cela démontre clairement qu'il n'est pas convaincu par les explications fournies par le MTR. Cependant, il est peut-être nécessaire de nuancer la manifestation de telles contradictions que je suis tenté d'attribuer aux seules séquences de géographie. Elles sont parfois observées dans des interactions en sciences d'observation. Un exemple pertinent se trouve dans une séquence où un enseignant a sollicité des élèves des exemples de sources d'éclairage qu'ils connaissent. Plusieurs d'entre eux ont rapidement mentionné le soleil et la lune, ce qui a placé l'enseignant dans une situation complexe pour distinguer entre les sources d'éclairage naturel et non naturel. Afin de clarifier cette distinction, l'enseignant, après un moment de réflexion considérable, a expliqué que les premières relèvent de créations divines tandis que les secondes résultent de réalisations humaines. Il a précisé que ce sont surtout ces dernières qui correspondent à la réponse attendue. Cependant, dans le contexte des sciences d'observation, en particulier lorsque l'enseignement se déroule exclusivement en français L2, il est rare de rencontrer des situations où l'élève exprime un désaccord total envers une position avancée par l'enseignant.

2.2.1.2. Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en géographie chez les élèves

Au cours des leçons de géographie en L1, il arrive fréquemment que les élèves élaborent des définitions ou caractérisent les concepts ou phénomènes centraux du cours en se référant à leurs connaissances du milieu. Dans cette perspective, les énoncés présentés intègrent de manière pertinente les éléments distinctifs d'un terme donné. Cela témoigne de leur capacité à formuler des connaissances partagées, une compétence rarement observée dans les cours dispensés en L2.

✓ *Reformulation unilingue de L1 à visée affirmative et/ou corrective*

Dans l'extrait suivant, l'élève puise dans son expérience en lien avec son milieu en affirmant que la rivière est une étendue d'eau qui se tarit pendant la saison sèche, caractérisant ainsi la plupart des rivières de son environnement.

Extrait n° 61 : M07-GEO-JIW-2105211

- 176 *ELV2: baji ye ji ye n' a jelen don na lajeli la .
 177 %gls: le fleuve est une étendue d'eau blanche visuellement.
 178 *MTR : ni +...
 000%gls : qui

- 179 *ELV2: ++ n' a jɛlen don nɛ lajɛli la .
- 180 %gls: est blanche visuellement
- 181 *MTR: nɛ la +..?
- 182 %gls: de vue
- 183 *ELV2: ++ jɛli la .
- 184 *MTR: +, jɛli la ahan o y' ale ka jaabi ye (.) jɔn fana bɛn' a ka jaabi di (.) baji ahan ?
- 185 %gls: Visuellement c'est sa réponse qui d'autre va donner aussi la sienne ?
- 187 %ref: \$RECBAM
- 188 %cir: H1EM
- 190 *ELV: kɔgɔji de jɛlen don.
- 191 %gls: c'est plutôt l' eau de mer qui est blanche .
- 192 *MTR: heyi kɔgɔjiko kuma de fɔr' i ye yan wa (.) an ko baji (.) EFA ko baji ye ji ye min jɛlen don nɛ yeli la ahan ?
- 194 %gls: heyi est+ce que on t'a parlé de l' eau de mer ici (.) nous parlons du fleuve (.) EFA dit que le fleuve est une étendue d'eau blanche de vue .
- 196 %ref: \$REABAM \$EXSBAM
- 197 %cir: H1EM A1MM
- 199 *ELV: baji ye jikɛnɛba ye.
- 200 %gls: le fleuve est une grande surface d'eau.

Nous observons que les échanges liés à la définition des cours d'eau, en particulier du fleuve, débouchent sur les aspects conceptuels de cette notion, que les élèves tentent de clarifier concernant le trait distinctif de la couleur « blanche » de l'eau du fleuve : l'un considère cela comme une caractéristique du fleuve, tandis que l'autre pense, au contraire, que c'est une caractéristique de l'eau de mer. Ce dernier exprime sa divergence dans une correction totale (COT) visant à invalider l'affirmation de l'énoncé source, proposé par son camarade. Cette reformulation se traduit dans une glose comme « Y se substitue purement et simplement à X » (Norén, 1999), en identifiant Y à l'énoncé reformulé (ER) et X à l'énoncé source (ES), ce dernier étant perçu comme source de désaccord. Il est notable que l'enseignant, au lieu d'intervenir sur le fond d'une telle contradiction, qui est didactiquement intéressante entre les élèves, demande plutôt une focalisation sur la caractérisation exclusive de l'eau du fleuve, écartant ainsi toute référence à celle de la mer. L'exercice de cette fonction de reformulation, habituellement attribuée aux enseignants, révèle le niveau de compréhension que les élèves ont atteint à l'égard du sujet d'apprentissage en question. Bien loin des seuls aspects formels, souvent circonscrits à leurs formulations dans les cours donnés en L2, c'est ici une des caractéristiques conceptuelles des cours d'eaux qui suscite leur intérêt.

✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction améliorative d'une définition donnée*

Dans l'extrait, suivant, sans remettre en question le contenu de l'énoncé source, un élève (ELV1) améliore, à travers une hétéro-reformulation, la définition du fleuve proposée par son camarade (ELV).

Extrait n° 62 : M10-GEO-JIW-180621

- 488 *ELV : kəkɔji ye jikɛnɛba ye min b. woyo +...
000%gls : l'eau de mer est une grande étendue d'eau qui coule
489 *ELV1 : k.k.ji ye jik.n.ba ye min b. woyo k.k. b' a la a b. funun ka n.g.fiyɛ. ka bɔ a la .
000%gls : l'eau de mer est une grande étendue d'eau qui coule, qui contient du sel, qui tourbillonne ou s'agite pour se débarrasser des saletés,
000%ref : \$EXPBAM
000%cir : H1EaEb

Cette hétéro-reformulation remplit la fonction d'enrichissement des connaissances en introduisant de nouveaux traits distinctifs dans la définition que l'élève (ELV1) reprend à son compte. L'hétéro-reformulation permet à l'élève d'incorporer des traits définitoires tels que « couler », « salée » et « dégager les saletés » dans la définition du terme « mer ». Alors que cette hétéro-reformulation à visée améliorative concerne un énoncé d'apprenant, dans l'exemple suivant, un élève reformule l'énoncé de l'enseignant en l'illustrant d'exemple.

✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction illustrative d'énoncés de son interlocuteur*

La reformulation qui apparaît dans l'extrait constitue une hétéro-reformulation de l'élève opérant sur un énoncé produit par l'enseignant.

Extrait n° 63 : M10-GEO-JIW-180621

- 607 *MTR : ɔhɔn kɔ [ʃ] kɔ ji sigilen ye ɔnhɔn ?
000%gls : okay, est-ce que l'eau de la rivière est stagnante ahan ?
608 *ELV1 : dalaji
000%gls : l'eau du lac
609 *MTR : dalaji dala tɛ woyo
000%gls : l'eau du lac le lac ne coule pas
610 *MTR : jikɛnɛba woyobali i b' a sɔrɔ <yɔrɔ dɔ bɛ yen> [ʃ] espace@s dɔ bɛ yen
dingɛkɔnɔna don ji bɛ jigin a kɔnɔ mais@s a tɛ woyo ka taa yɔrɔ si
000%gls : grande surface d'eau non coulante on la retrouve dans un espace où espace contenant des grands fossés l'eau y stagne mais elle ne coule vers nulle part
613 *ELV1 : i n' a fɔ jɛgɛn dingɛ sennen

000%gls : c'est comme un fossé de latrine
614 %ref: \$EXPBAM \$EXEBAM
615 %cir: A1MM H2ME

Nous constatons qu'en (613), l'élève reformule l'énoncé du maître en l'exemplifiant.

2.2.2. Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en géographie

En géographie, les reformulations unilingues du français L2 sont seulement celles collectées dans une séquence dispensée en français chez un seul des douze enseignants. Cette séquence traite du thème de la rotation de la terre. Comme il a été indiqué précédemment, cet enseignant est le seul à répartir, dans chacune des disciplines scolaires, les contenus entre les deux langues à ses propres initiatives, ce qui démontre par ailleurs que les enseignants sont souvent trop livrés à eux-mêmes et se débrouillent. Aucune occurrence du type de reformulation unilingue de L2 n'a été enregistrée dans les cours de géographie dispensés en L1. Cela peut suggérer une absence de la L2 au sein de ces cours, or ce n'est nullement le cas. Le français y est présent à travers d'autres dimensions comme les appréciations des enseignants (très bien, voilà, excellent, etc.) des continuations discursives (mais, donc, puis que, etc.). Toutefois, ces aspects n'entrent pas forcément dans le cadre de l'analyse effectuée ici sur les reformulations.

2.2.2.1. Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en géographie chez les enseignants

Dans les cours de géographie dispensés en L2, les reformulations recueillies remplissent les mêmes fonctions que celles rencontrées dans les séquences de sciences d'observation, également dispensées en L2. On y relève entre autres, les fonctions d'incitation des élèves à focaliser leur l'attention sur un objet, d'explication (termes, phénomènes ou concepts), de présentation de termes ou de phénomènes, de correction ou de validation, etc.

✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction incitative : faire parler les élèves, attirer leur attention sur un objet*

Au sein d'une séquence dédiée à l'étude de la rotation de la Terre, l'enseignant incite les élèves à observer le globe terrestre, posé sur son bureau, en vue d'identifier conjointement les cartes représentant les pays, les continents et les cours d'eau qui y sont présents.

Extrait n° 64 : M01-GEO-ROT-131120

61 @G : explication

- 62 *MTR : < bien regardez bien ça > [//] il faut bien le regardez (.) heee regardez d'abord
je ne vous ai pas demandé hein
- 64 %ref: \$VARFRA
- 65 %cir: A1MM
- 66 *ELVS : oui
- 67 *MTR : ok < il faut bien le regardez > [//] regardez bien !
- 68 %com : les élèves regardent.
- 69 %ref: \$VARFRA
- 70 %cir: A1MM
- 71 *MTR : < qu'est+ce que c'est > [/] qu'est+ce que c'est ?
- 73 *ELV : moi !
- 74 *MTR : oui !
- 75 *ELV : un ballon
- 76 *MTR : < c'est un ballon > [///] ça ressemble à un ballon mais est+ce que toi tu joues
avec ça ?
- 78 %ref: \$REIFRA \$REQFRA
- 79 %cir: H1EM H2EM
- 81 *ELVS : non [/] non .
- 82 *MTR : mais ça ressemble à un +...
- 83 *ELVS : ++ ballon
- 84 *MTR : +, un ballon (.) il faut bien le regarder hein
- 85 %com : les élèves l' observent.
- 86 %ref: \$RECFRA
- 87 %cir: A1MEM
- 88 *MTR : < qu'est+ce que vous voyez sur votre ballon là > [///] ce que vous avez appelé
ballon là qu'est+ce que vous voyez sur ça ?
- 91 %ref: \$VARFRA
- 92 %cir: A1MM

✓ *Reformulation unilingue de L2 à visée corrective, de confirmation ou de reformulation*

Dans l'extrait suivant, l'enseignant procède à des reformulations de correction et à des demandes de reformulations.

Extrait n° 65 : M01-GEO-ROT-131120

- 597 *MTR : < donc la terre tourne sur elle-même pendant combien d'heures [//] la terre
tourne sur elle-même pendant combien d' heures ?
- 599 *ELV2 : moi !
- 600 *MTR : oui !
- 601 *ELV2 : quatre heures
- 602 *MTR : pendant vingt-quatre +...
- 603 *ELVS : ++ heures
- 604 *MTR : mais elle tourne autour du soleil < a` combien d'heures > [///] < en combien de

- journées> [///] à combien de jours oui ESI ?
- 606 %ref: \$COPFRA
- 607 %cir: A1MM
- 608 *ELV : trois cent soixante-cinq.
- 609 *MTR : en trois cent soixante-cinq +...
- 610 *ELVS : ++ jours
- 611 *MTR : fais une phrase la terre tourne autour du soleil +...
- 612 *ELV1 : la terre tourne autour du soleil ww trois cent soixante-cinq jours [/] en trois cent soixante-cinq jours .
- 615 %ref: \$COPFRA
- 616 %cir: A1EE

Comme en sciences d'observation, nous apercevons au début de l'extrait des traces d'incitation des élèves à prendre la parole, puis celles de correction en (602) des propos de celui d'entre eux qui réagit en premier. Ladite correction se concrétise par ajout ou insertion de nouveaux éléments pour satisfaire aux règles de la langue normée attendue par l'enseignant.

2.2.2.2. *Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en géographie chez les élèves*

Les reformulations unilingues du français L2 que l'on observe chez les élèves sont pour la plupart des corrections de formulation remplaçant souvent les termes les plus vagues par les plus précis, ou inversement. Les élèves se réfèrent souvent à la forme de l'objet d'étude pour trouver une formulation plus précise.

✓ *Reformulation unilingue de L2 à visée corrective ou méliorative*

Dans l'extrait qui suit, l'enseignant, pour introduire la notion de la séquence de la rotation de la terre, va procéder à la formulation d'énoncés verbaux illustrés par des mouvements corporels, ce qui permet les élèves à des formulations successives dont les unes viennent corriger les autres.

Extrait n° 66 : M01-GEO-ROT-131120

22 @G: introduction de la nouvelle leçon

- 23 *MTR: bien (.) <nous marchons sur quoi> [///] on marche sur quoi ?
- 000%act : MTR marche en même temps dans l'espace situé devant les élèves en y faisant des aller-retours
- 24 %ref: \$TRAFRA
- 25 %cir: A1MM
- 26 *ELV: moi [/] moi madame moi !

27 *MTR: ohon ?
 000%gls oui
 28 *ELV: www . sur la route
 29 *MTR: sur la route ici est+ce que c' est la route ?
 000%act : il continue à marcher en pointant du doigt le sol de la classe
 30 %ref: \$REQFRA
 31 %cir: H1EM
 32 *ELV2: non c' est la terre
 000%ref : \$COTFRA
 000%cir : EaEb
 33 *MTR: on marche sur quoi ?
 34 *ELV2: la terre .
 35 *MTR: on marche (.) fais une phrase !
 36 *ELV2: on marche sur la terre .
 37 *MTR: on marche sur la +...
 38 *ELVS: +, terre .
 39 %ref: \$RECFRA
 40 %cir: H2EMEMEME

L'hétéro-reformulation effectuée en (32) remplit une fonction de correction dans la mesure où un élève remplace « route » par « terre ». Sur le plan formel, cette reformulation est signalée par la présence du marqueur « non » qui signale la remise en cause de l'énoncé précédent proposé en (28).

✓ *Reformulation unilingue de L2 à visée méliorative de la formulation*

Dans l'extrait qui suit, la reformulation observée chez l'élève remplit la fonction d'une meilleure formulation substituant une structuration moins appropriée par une autre plus appropriée. Cette reformulation est déclenchée à la suite de la demande de l'enseignant visant à caractériser le globe terrestre posé sur son bureau.

Extrait n° 67 : M01-GEO-ROT-131120

292 *MTR : han <quelle est sa forme> [/] quelle est sa forme (.) oui toi ici EHA
 <quelle est sa forme> [///] quelle est la forme de notre ballon ?
 295 %ref: \$TRAFRA
 296 %cir: A1MM
 297 *ELV : moi moi moi madame !
 298 *MTR : EAL !
 299 *ELV1 : sa forme a un ballon
 300 *MTR : elle a la forme d'un ballon (.) quelle est sa forme ?

301 %ref: \$COPFRA
302 %cir: H1EM
303 *ELV2 : sa forme est ronde
000%ref : \$COPFRA
000%cir : A2EE
304 *MTR : très bien sa forme est +...
305 *ELVS : ++ ronde.
306 %com : MTR demande d'applaudir pour l'apprenant ayant trouvé cette réponse
307 %ref: \$REQFRA
308 %cir: H3EM

De la « forme d'un ballon » qui constitue elle-même une hétéro-reformulation proposée par l'enseignant, l'élève arrive à la formulation « est ronde ». Ces deux activités de reformulations apparaissent ici très importantes pour la caractérisation de l'objet « globe terrestre » soumis à l'observation pour arriver à une description de la terre. Cette démarche suggère également que certaines formes de reformulation favorisent l'avancement du discours didactique lorsque toutes les parties de l'interaction tirent profit des activités de reformulation.

3. FONCTIONS DES REFORMULATIONS INTERLINGUES

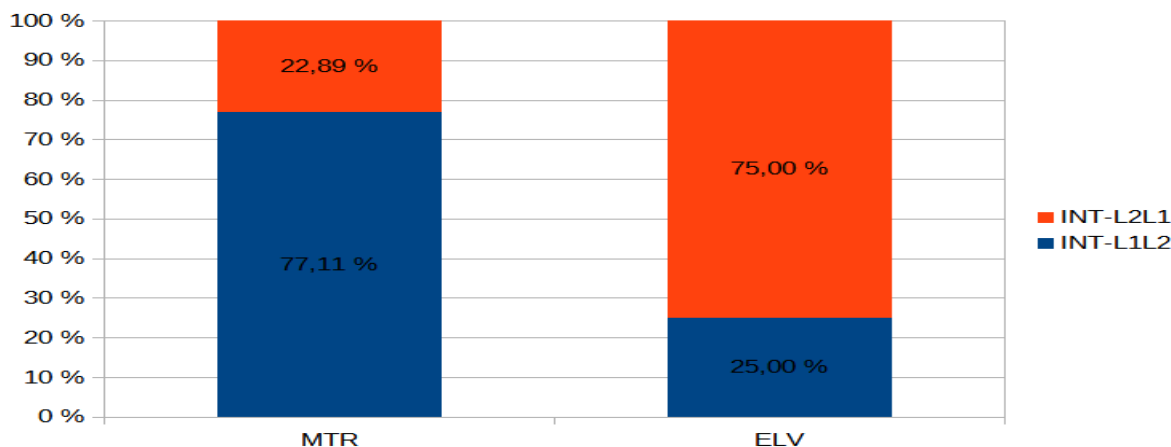
Reste maintenant à analyser les fonctions des reformulations interlingues au sein desquelles on relève aussi deux cas de figure selon la directivité des reformulations vers la L1 ou L2 aussi bien en sciences d'observation qu'en géographie :

- Les reformulations sont interlingues de L2 vers L1,
- Les reformulations sont interlingues de L1 vers L2.

3.1. Fonctions des reformulations interlingues en sciences d'observation

Il est important d'indiquer la quantité des occurrences recueillies dans chacun de ces deux niveaux de reformulation interlingues. Observons la figure suivante.

Figure 27 : Proportion des reformulations interlingues dans les séquences de sciences d'observation



Comme nous pouvons le constater dans la figure, la direction des reformulations interlingues varie considérablement selon les interactants. Contre toute attente, la figure révèle que, chez les enseignants, en sciences d'observation, les reformulations interlingues sont plus nombreuses en direction de L2 que vers L1. Les cours de cette discipline étant dispensés en L2, on s'attend à ce que les reformulations soient davantage centrées sur l'explicitation, l'explicitation des données dans cette langue vers la L1. Cependant, chez les élèves, les reformulations interlingues sont principalement effectuées de L2 vers la L1, démontrant ainsi un recours plus important à leur L1 dans les cours donnés en L2. Voyons ce que font ces deux catégories de reformulations interlingues au sein des interactions dans les classes de sciences d'observation.

3.1.1. Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en sciences d'observation

3.1.1.1. Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en sciences d'observation chez les enseignants

Les reformulations interlingues de L2 vers L1 remplissent plusieurs fonctions qui peuvent être les suivantes :

✓ Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de demandes de reformulation

Extrait n° 68 : M01-SCO-POL-231020

- 182 *MTR : est-ce que on peut voir l'air (.) est-ce qu'on voit l'air ?
 183 %ref: \$TRAFRA
 184 %cir: A1MM
 185 *MTR : l'air [/] l'air n'est pas sur est-ce qu'on voit l'air ?

186 *ELVS : moi [/] moi
 187 *MTR : toi !
 188 *ELV : moi je ne peux pas voir l' air +...
 189 *MTR : je ne +...
 190 *MTR : je ne vois pas +...
 191 *ELVS : ++ l'air
 192 *MTR : +, je ne vois pas l'air
 193 %ref : \$RECFRA
 194 %cir : H1EM
 195 *MTR : on ne voit pas (.) <mais on le sent comment> [/] on le sent comment
 an@s b' a@s dɔn@s cogodi@s ko fiɛ beka ci ?
 196 %gls : comment sent-on que le vent souffle ?
 197 *MTR : on le sent comment (.) comment est+ce qu'on le sent (.) oui ?
 198 *ELV : le [: la] poussière .
 199 *MTR : en voyant les [: la] poussière qui va et vient
 200 %ref : \$TRAFRA \$VARIFB \$TRAFRA \$COPFRA
 201 %cir : A2MM A2MM A3MM H1ME

Dans l'extrait, le MTR, par sa question initiale, vise à amener les élèves, dans un premier temps, à reconnaître l'invisibilité de l'air à l'œil, et dans un deuxième temps à dégager les caractéristiques de la manifestation de l'air d'où la réponse « poussière » donnée par un élève. Cette réponse intervient à la suite d'une demande de reformulation interlingue français-bamanankan en (195).

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de vérification de compréhension d'un mot ou d'une notion*

Extrait n° 69 : M05-SCO-COU-050221

38 *MTR : +, le couteau très bien donc aujourd'hui nous allons voir en sciences d'
 observation le couteau
 39 %ref : \$RECFRA
 40 %cir : A1MEM
 41 *MTR : ensemble
 42 *MTR : très bien nous allons voir le couteau aujourd'hui
 43 *MTR : à la fin de la leçon chacun de vous doit être capable d'identifier le couteau à
 travers chose
 44 *MTR : [-bam] n' aw y' a ye yɔrɔ o yɔrɔ a' kan k' a dɔn ko nin ye muru ye
 45 %gls : vous devez être en mesure de l'identifier partout où vous le voyez
 46 *MTR : [-bam] le@s couteau@s a tɔgɔ bamanankan na muru (.) aw beɛ be

- 47 %gls : muru dɔn wa?
on l'appelle muru (=couteau) en bamanankan(.) est-ce que vous
connaissez muru (= couteau) ?
- 48 *ELVS : [- bam] awɔ oui@s
- 49 %gls : oui
- 50 %ref : \$EXPIFB
- 51 %cir : A1MM

Après avoir annoncé le thème et les objectifs de la nouvelle leçon portant sur le couteau, le MTR, dans une reformulation par variation interlingue de L2 vers L1, vérifie de prime abord que tous les élèves connaissent cet objet.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative du vocabulaire général*

Extrait n° 70 :M05-SCO-TOR-150221

- 38 *MTR : on l'appelle tout simplement la lampe électrique de poche pourquoi
de poche?
- 40 *ELVS : pourquoi de +...
- 41 *MTR : ++, [-bam] parce+que@s a bɛs se ka don poche kɔnɔ ka taga n'a ye yɔrɔ bɛɛ
c'est@s pourquoi@s poche@s faral'a@s la@s a@s y' a@s faamu@s
- 00%gls : on peut la mettre dans la poche et la porter partout c'est pourquoi le mot
- 43 %act: MTR simule l'action de mettre quelque chose dans la poche
- 44 %ref: \$EXPIFB
- 45 %cir: A1MM

L'explication ne porte pas à proprement parler sur le mot poche, mais plutôt sur la justification de celui-ci dans la dénomination de la lampe électrique de poche, ce qui permet d'expliquer implicitement la portabilité de cet objet.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative d'un phénomène ou objet*

Extrait n° 71 : M01-SCO-POL-231020

- 293 *MTR : polluer kɔrɔ@s ye@s k'an@s ka@s fiɲɛ@s samanta@s k'a@s tiɲɛ@s
- 000%gls : Polluer veut dire dégrader l'air que nous respirons
- 294 %ref: \$EXDIFB
- 295 %cir: A3MM

Pour expliquer le mot polluer en (293) MTR bascule en L1 dans une explication définitoire et paraphrastique.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative d'une consigne*

Extrait n° 72 : M06-SCO-TOR-180521

- 26 *MTR : bien donc <qui va citer les différentes parties d'une lampe à pétrole> [/] qui va citer les différentes parties d'une lampe à pétrole han ?
- 29 *MTR: [-bam] <les@s différentes@s parties@ d@s une@s lampe@s à@s pétrole@s> [//] lanpan dantige dantige ye fen minnu ye jon be se k' olu fo ?
- 00%gls : les parties qui composent la lampe qui va les citer ?
- 32 %ref: \$EXPIFB
- 33 %cir: A1MM

Nous sommes au début d'une sous-séquence de rappel de cours précédent dans laquelle MTR demande les différentes parties de la lampe à pétrole, question posée deux fois en L2 avant d'être explicitées en L1 en (027). L'utilisation massive des reformulations pour relancer les consignes témoigne de façon convaincante du recours didactique aux reformulations en L1 pour inciter les élèves à réagir.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative d'ajout de compléments d'une explication donnée*

Extrait n° 73 : M06-SCO-LEV-160221

- 363 *MTR : on a dit que le levier est une barre rigide
- 364 *MTR : donc une barre rigide le levier c'est comme une [/] une [= ? un] de ces objets comme ça mais c'est en fer c'est compris ?
- 367 %act: en montrant la règle en bois dans sa main .
- 368 %ref: \$EXDFRA
- 369 %cir: A1MM
- 370 *MTR : c'est en fer il est très lourd c'est compris ?
- 371 *MTR : donc n'importe quel objet si on met en bas donc on peut soulever facilement
- 373 *MTR : voilà nege gelen de don min te kari n' i y' a don <fen o fen kor> [//] donni fenfen kor a b' a korota .
- 375 %gls: voilà c'est une barre de fer rigide qui permet de soulever n'importe quel fardeau
- 377 %ref: \$EXDIFB
- 378 %cir: A1MM

La définition du levier donnée en L2 se poursuit en L1 en apportant des compléments à la signification des aspects abordés comme « gelen » (dur) qui s'adjoint au mot « nege » (fer) et

« min te kari » (qui ne se casse pas) qui paraphrase le terme « rigide ». En plus, une autre caractéristique du levier est intégrée, à savoir, sa fonction de soulèvement des poids.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction illustrative en L1 d'action exprimée en L2*

À travers certaines reformulations, les enseignants cherchent à exemplifier leurs explications ou celles des élèves données en L2 par le biais de la L1, comme le démontre l'extrait suivant.

Extrait n° 74 : M05-SCO-COU-050221

174 *MTR : le couteau sert à couper aw@s yerε@s m'a@s fɔ@s sisan@s (.) aw@s yerε@s m' a@s fɔ@s k' a@s b' a@s tigε de@s wa@s ?

%gls: n'est-ce que vous-mêmes vous avez dit tout à l'heure qu'il sert à couper ?

176 %ref: \$EXDFRA \$EXPIFB

177 %cir: A4MM A5MM

178 *ELVS : oui.

179 *MTR : [-bam] aw ko k' a bε nafεn tigε a bε lemuru tigε a bε lemuru ci aw m'a fɔ wa ?

%gls: vous avez dit qu'il sert à couper les condiments, l'orange, c'est ce que vous avez dit, n'est-ce pas ?

182 *ELVS : oui.

183 *MTR : [-bam] a bε sogo tigε a bεε ye tigεli ye ce@s qui@s veut@s dire@s que@s baara wεrε t' a la +...

%gls: il sert à couper la viande, tout ça c'est la même coupe ce qui veut dire qu'il n'a pas d'autres fonction que de +...

185 %ref: \$EXEIFB \$RESBAM

186 %cir: A4MM A5MM

L'enseignant explicite en français la fonction du couteau qui consiste à couper. Cette action est ensuite illustrée en L1 à travers l'énumération de quelques exemples.

3.1.1.2. Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en sciences d'observation chez les élèves

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de déblocage et/ou d'anticipation de blocage*

Chez les élèves, certaines reformulations interlingues de la L2 vers la L1 remplissent les fonctions de déblocage ou d'anticipation de blocage, dans la mesure où le passage de la L2 à L1 permet à l'élève de poursuivre son discours, comme en témoigne l'extrait suivant.

Extrait n° 75 : M01-SCO-POL-231020

- 71 *MTR : qu'est-ce qu'on fait avec le nez ?
72 *MTR : oui !
73 *ELV : le nez avec une air [///] fiɲɛ .
74 %gls: air
77 *ELV: an bɛ fiɲɛ saman n'a ye .
78 %gls: on respire avec
79 %ref: \$EXPIFB \$REIBAM
80 %cirl: A1EE A2EE

À la ligne (73), l'élève, exprimant l'action de respirer par le nez, propose en L2 l'énoncé « le nez avec une aire », avant de faire la transition vers la L1 sur la même ligne, en incorporant le mot « fiɲɛ » (= air). L'idée avancée dans l'énoncé en français est ensuite explicitement reprise en bamanankan en (77) avec l'affirmation « an bɛ fiɲɛ sama n'a ye » (= on respire avec).

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction descriptive (des objets de savoirs)*

Si dans l'énoncé précédent, l'élève s'est auto-reformulé en passant de L2 vers L1, dans l'extrait qui suit, l'énoncé d'un élève proposé en L2 est reformulé par un autre en L1.

Extrait n° 76 : M04-SCO-SAB-261020

- 98 *MTR : donc c'est <le sable> [/] le sable est formé de quoi ?
99 *MTR: [-bam] a' yɛɛ ɲɛ b'a la .
100 %gls: vous voyez vous-mêmes
102 *MTR : il est formé de quoi ?
103 *ELV1 : rouge !
104 *MTR : ayi@s je n'ai pas demandé de couleur hein.
105 *MTR : je dit +"/.
106 *MTR : +" il est formé de quoi ?
107 %ref: \$COTFRA
108 %cir : H1EM
109 *ELV1 : <moi madame> [/] moi madame
110 *MTR : ahan !
111 *ELV1 : petit et grand.
112 *MTR : petit (.) petit et grand tɛ@s mais han petit et grand parce que dɔ [= ! rit].
114 *ELV2: [-bam] a ka misɛn !
115 %gls: il est fin
116 *MTR : [-bam] a ka misɛn ahan ?

- 117 %gls: C' est fin ahan ?
 118 *MTR: donc le sable est formé de petits grains durs.

Bien que cet extrait présente plusieurs occurrences de reformulations, l'énoncé d'élève en (111) reformulé en (114) illustre mes propos. Cette reformulation interlingue de la L2 vers la L1 remplit la fonction de description, fonction qui n'a pas pu être entièrement accomplie dans l'énoncé de l'élève en L2.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative dans la langue qu'on maîtrise mieux*

Extrait n° 77 : M08-SCO-TOR-161120

- 237 *MTR: cette torche contient des piles
 238 *MTR: on a les piles.
 239 *MTR: [-bam] ahan mun w.r. b'a la EOU ?
 240 %gls: Y a-t-il d'autres EOU?
 241 *ELV: la lumière !
 242 *MTR: [-bam] eee, an ka lumière@s y.r. b.n yen pewu (.) ahan EAB!
 243 %gls: laissons carrément la lumie`re (.) ahan EAB .
 245 *ELV: elle a du [/] elle corne [= borne ?].
 246 *ELV: [-bam] Madame fɛn min filɛ a la nin ye min b'a minɛn.
 247 %gls: madame ce truc-là permet qu'elle contient permet de l'allumer
 000%cir: \$EXPIFB
 000%cir: A1EE
 248 *MTR: borne
 249 *ELV: han ?
 250 *MTR: borne
 251 %act: un élève dit discrètement à son camarade en bamanankan qu'il ignore le sens du mot borne, le MTR ayant entendu ce message a procédé par une reformulation synonymique du terme plus courant par un terme plus spécifique sur la ligne suivante
 255 *MTR: c'est l'interrupteur.
 256 %ref: \$EXSFRA
 257 %cir: A1MM

Comme nous pouvons constater dans l'extrait, à la suite des efforts déployés pour exprimer le terme « borne » en L2, l'élève, n'étant pas assuré de sa formulation, se tourne vers sa L1 afin d'expliquer que la torche renferme un élément permettant de l'allumer.

3.1.2. Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en sciences d'observation

3.1.2.1. Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en sciences d'observation chez les enseignants

Les reformulations interlingues de L1 vers L2, bien qu'étant quantitativement plus nombreuses que les reformulations interlingues dans le sens contraire, ne semblent pas remplir autant de fonctions que les précédentes. Les principales fonctions qu'elles remplissent peuvent être décrites de la manière suivante. La mise en place des termes propres à la discipline se réalise principalement à travers l'utilisation de procédés définitoires, similaires à la langue standardisée présente dans les manuels pédagogiques. Cela est souvent déclenché via une méthode interrogative, appliquée par l'enseignant en L1 au bout de constat d'inertie chez les élèves. Cette pratique induit une forme particulière de reformulation, à savoir la transformation, pouvant tout de même faciliter l'apparition d'autres formes de reformulation. Cette approche est fréquemment mise en œuvre lors des phases de récapitulation de la leçon précédente ou d'introduction de nouveaux concepts. Dans le seul extrait ci-dessous, les reformulations assurent plusieurs fonctions, comme :

- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction explicative de consignes,*
- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction introductive de termes,*
- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction de mise en correspondance bilingue*
- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction constructive de sens*

Extrait n° 78 : M10-SCO-SUC-051120

73 @G : explication

- 74 *MTR: quelles sont les différentes formes de [: du] sucre@s sukoro@s yεε@s
 ɲɛnayeli@s la@s a@s bε@s cogodi@s les différentes formes de[: du] sucre ?
- 000%gls : le sucre même se présente comment en le voyant ?
- 78 *ELV: [-bam] a jɛlen don?
- 000%gls : il est blanc
- 79 *MTR: [-bam] ahan [/] ahan?
- 000%gls: oui
- 80 *ELV1: [-bam] kisεkisɛnnin
- 000%gls : c'est en grain
- 81 *MTR: [-bam] wuli i k'i jɔ i k' a fɔ
- 000%gls : lèves toi pour le dire fort
- 83 *ELV1: [-bam] kisεkisɛnnin

000%gls: c'est en grain
 84 *MTR: kisεkisennin@s don@s kisεkisennin@s [//] o@s kisεkisennin@s u@s b' a@s
 fɔ@s le sucre se présente sous forme de petits grains qu' on appelle les
 cristaux ensemble
 000%gls : en grain c'est en grain [///] c'est en grain ce grain là c'est ce qu'on appelle
 87 %com : MTR dessine les cristaux du sucre en parlant
 88 %ref: \$REIBAM \$EXPIFB \$DENFRA
 89 %cir: H1EM A2MM A3MM

L'observation de l'extrait montre que les ELV et ELV1 ont des idées claires et pertinentes dans la caractérisation de l'objet, le sucre, qui constitue par ailleurs une alimentation quotidiennement consommée par l'ensemble des interactants. Toutefois, l'extrait montre également le problème de formulation de la pensée chez les deux apprenants qui n'ont pas hésité à réagir en L1. Ce sont ces réactions de L1 qui sont hétéro-reformulées par l'enseignant dans une dénomination de L1 vers L2 après avoir construit du sens en L1.

3.1.2.2. Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en sciences d'observation chez les élèves

En sciences d'observation, les reformulations interlingues de L1 vers L2 remplissent chez les élèves des fonctions de description dans la production du discours. Elles sont auto-initiées par l'élève ou hétéro initiées par l'enseignant à la suite de questions incitatives à prendre la parole.

✓ Reformulations interlingue de L1 vers L2 à visée descriptive ou méliorative d'une formulation

Extrait n° 79 : M11-SCO-SAB-101120

221 *MTR: comment sont ces grains regarde les grains sont comment ?
 222 %ref: \$TRAFRA
 223 %cir: A1MM
 224 *MTR: <il faut> [/] il faut écraser a@s ci@s
 000%gls : écrase
 225 *ELV2 : [-bam] fanga b' a la
 000%gls : il a de la force
 226 *MTR: [-bam] fanga b' a la ça@s veut@s a ka +...
 000%gls : il a de la force ça veut dire qu'il est
 227 *ELV2 : ++ [-bam] a ka gɛlɛn
 000%gls : il est dūr

228 *MTR: ++ [-bam] a ka gelɛn o bɛ fɔ cogodi (.) c' est@s +...?
 000%gls : il est dût comment on dit ça
 229 *ELV: ++ forcé.
 230 %ref: \$EXPIFB
 231 %cir: H1EaEb
 232 *MTR: +, c'est dur.
 233 %ref: \$COPFRA
 234 %cir: H1EM
 235 *ELV: c'est difficile.
 236 %ref: \$EXSFRA
 237 %cir: A1EE

Dans cette situation, la reformulation interlingue, initialement réalisée de la L1 vers la L2, est par la suite reformulée dans cette dernière langue au moyen d'un processus de substitution synonymique intégrant les adjectifs qui décrivent les caractéristiques du grain de sable. Ces reformulations visent à améliorer l'expression au-delà de la simple fonction d'anticipation des obstacles dans une communication exclusivement menée en L2.

✓ *Reformulations interlingue de L1 vers L2 à visée méliorative et de mise en correspondance bilingue*

Dans l'extrait suivant, la reformulation de l'élève fait également suite une demande de traduction de l'enseignant.

Extrait n° 80 : M11-SCO-SAB-101120

304 *ELV : [-bam] a bɛ jigin
 305 *MTR : [-bam] a bɛ jigin [/] a bɛ jigin comment on dit ça ?
 306 *ELV1 : il reste sous de l'eau.
 307 *MTR : au [/] au fond le ici le sable reste au fond du verre
 308 *MTR : c'est bien EDI (.) il va rester au fond du verre ça veut dire <il ne disparaît> [/] il ne disparaît jamais.
 310 *MTR : il va rester même ça peut faire des années ça ne disparaît jamais vous avez vous compris ?
 312 %ref: \$EXPFRA
 313 %cir: A1MM

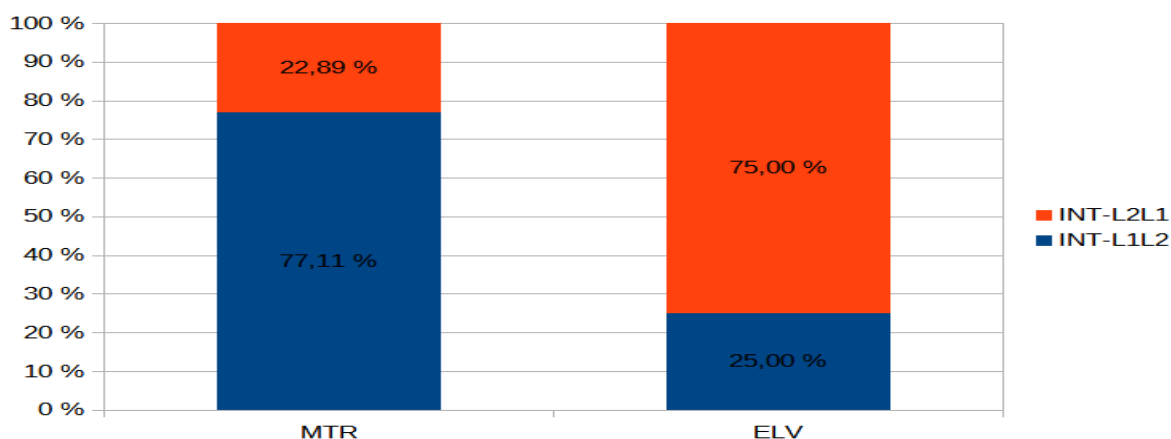
Sous la direction de l'enseignant, l'élève procède par une reformulation de son énoncé de la L1 vers la L2. Cette reformulation introduit de nouveaux éléments qui ne sont pas présents dans l'énoncé source. Bien qu'elle semble remplir la fonction de mise en correspondance des

énoncés de L1 et de L2, il demeure difficile de déterminer si l'élève avait l'intention précise de cette mise en relation. En effet, dans l'énoncé source, l'élève indique que le sable descend dans l'eau, alors que dans l'énoncé reformulé il dit que le sable reste au fond du verre sous l'eau.

3.2. Fonctions des reformulations interlingues en géographie

Tout comme en sciences d'observation, indiquons la distribution des occurrences de reformulations interlingues selon la direction de celles-ci, aussi bien chez les enseignants que les élèves.

Figure 28 : Proportion des reformulations interlingues en géographie



Comme on a pu observer en sciences d'observation, en géographie également, il apparaît chez les enseignants une prédominance des reformulations interlingues de L1L2, représentant 77,11 % contre 22,89% pour les reformulations interlingues L2L1. Comme on pouvait s'attendre, cette prédominance des reformulations interlingues de L1L2 s'explique par le fait que les séquences de géographie sont principalement dispensées en L1 qui semble exercer une influence sur les types de reformulations chez les interactants. En revanche, du côté des élèves, les reformulations interlingues de L2L1 sont les plus nombreuses du fait qu'elles proviennent toutes d'un cours de géographie dispensé exceptionnellement en L2 chez un enseignant.

3.2.1. Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en géographie

3.2.1.1. Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en géographie chez les enseignants

Chez les enseignants, les reformulations interlingues de L1 vers L2 ont essentiellement une visée présentative ou dénomminative en L2 des phénomènes et concepts identifiés ou expliqués en L1. Les plus grands nombres de ces reformulations ont été collectées dans les séquences communes portant sur le thème de « *dugukolokanjw* » (= eaux de surface).

Dans ces séquences, la plupart des enseignants, après avoir expliqué en L1 les différents types de cours d'eau (rivière, fleuve, lac, mer), ont systématiquement nommé ceux-ci en L2.

✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à visée explicative et de mise en correspondance bilingue*

Dans l'extrait suivant, la reformulation consiste à expliquer les termes « *ji kɛnɛbaw* » (= les grandes étendues d'eaux) en énumérant des exemples en L1 avant de leur attribuer une étiquette commune c'est-à-dire plus englobante en L2.

Extrait n° 82 : M01-GEO-ROT-131120

207 *ELV1 : dugubaw yyy
000%gls : les villes
208 *MTR : [-bam] ji kɛnɛbaw kɔgɔjibaw [/] kɔgɔjibaw <kɛnɛba ninnu> [//] kɛnɛbaden
ninnu ça ce sont les océans hun
209 %gls : les grandes étendues d'eau les grandes mers ces grands espaces là
210 %ref : \$COTBAM \$EXSBAM \$EXSBAM \$DENIBF
211 %cir: H1EM A2MM A3MM A4MM

Sur la seule ligne (208), MTR engage plusieurs occurrences de reformulations en vue de corriger, puis de clarifier le contenu extra sémantique du terme océan avant de le nommer au sein du même tour de parole.

✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à visée explicative et de mise en correspondance bilingue*

Dans l'extrait qui suit, les reformulations interlingues de l'enseignant assure les fonctions de nommer d'une langue à l'autre et d'exemplifier à l'aide de deux langues.

Extrait n° 83 : M07-GEO-JIW-2105211

492 *MTR : kɔkɔji a bɛ fɔ o de ma Océan (.) dɔ bɛ yen a bɛ fɔ de ma Océan en Endiyen
(.) dɔ bɛ yen Océan pa pacifique (.) dɔ bɛ yen Océan Atl Atlantique .
495 %gls : c'est l'eau de mer qu'on appelle Océan il y en a qu'on appelle Océan Indien
(.) il y en a qu'on appelle Océan Pacifique (.) il y a l' Océan Atlantique
498 %ref: \$DENIBF \$EXEIBF
499 %cir: A1MM A2MM

Dans cet extrait, l'enseignant essaie de reformuler le mot « *kɔgɔji* » (= mer) par le mot « océan » sans pour autant apporter des précisions nécessaires concernant les critères de référence comme

l'étendue, la profondeur et la localisation qui servent de distinguer ces deux types de cours d'eaux. La tentative de reformulation de « océan » par mer s'explique par le fait que les deux semblent s'exprimer de la même manière en bamanankan, surtout dans la langue courante. Pour autant, dans l'optique d'une didactisation bilingue de cette séquence, il peut être utile d'ajouter le suffixe majoratif « ba » à « kəkəji » (=mer) pour étiqueter le mot « océan ». On aura ainsi « kəkəjikənɛ » (= étendue d'eau salée) ou « kəkəjikənɛba » (= grande étendue d'eau salée). D'ailleurs, même en français, les deux cours d'eau se caractérisent comme un vaste étendu d'eau salée qui couvre une partie de la surface du globe.

3.2.1.2. Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en géographie chez les élèves

Aucune occurrence de reformulations interlingues de L1 vers L2 n'a été enregistrée chez les élèves. Je reviendrai, dans le chapitre de discussion, sur les paramètres pouvant expliquer l'absence de ces données chez les élèves.

3.2.2. Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en géographie

Similairement aux reformulations monolingues de la L2 en géographie, les reformulations interlingues de type L2 vers L1 sont recueillies au sein d'une seule séquence dispensée en français par l'un des douze enseignants. Il est à noter que cette séquence aborde le thème de la rotation de la Terre. Cet enseignant est le seul à volontairement répartir les contenus entre les deux langues dans chacune des disciplines scolaires. Par conséquent, tant du côté des enseignants que des élèves, les exemples invoqués ici pour illustrer les reformulations interlingues de L2 vers L1 émanent tous de la même séquence portant sur la rotation de la Terre.

3.2.2.1. Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en géographie chez les enseignants

Chez les enseignants, les reformulations interlingues de L2 vers L1 en géographie visent, entre autres, à expliciter les consignes, à présenter un terme dans l'autre langue, à expliquer les concepts ou phénomènes, puis à les dénommer dans une même langue ou d'une langue vers l'autre.

✓ Reformulation interlingue L2L1 de l'enseignant à fonction d'explicitation de consigne

Dans l'exemple qui suit, l'enseignant cherche à faire trouver par les élèves le nom du moment qu'il fait dans la partie éclairée du globe terrestre. Sa demande introduite en L2 est

immédiatement reformulée en L1 afin de la rendre plus accessible comme nous pouvons le constater ainsi.

Extrait n° 84 : M01-GEO-ROT-131120

- 430 *MTR : la partie éclairée comment on appelle ça yɔrɔ@s min@s n' o@s <jɛlen@s don@s>[///] kɛnɛ@s jɛlen@s a@s bɛ fɔ@s o@s ma@s waati@s jumɛn@s ?
000gls : comment on appelle le temps de la partie éclairée le temps de l'endroit qui est clair comment on on appelle ça ?
- 433 %ref: \$EXPIFB
434 %cir: A1MM
435 *ELV1: +< moi .
436 *MTR: ça c' est quel moment oui (.) ça c' est quel moment ?
437 *ELV1: c' est le temps du soleil .
438 *MTR: <c' est le temps de soleil> [//] <ça c' est le temps de soleil> [///] on appelle ça encore le [/] le jour .
- 440 %ref: \$REIFRA \$DENFRA
441 %cir: H1EM A1MM

Les reformulations réalisées en (430) ont une visée explicative de la consigne donnée en L2. Celles qui sont réalisées en (438) couvrent non seulement les fonctions de validation, de valorisation de la production d'apprenant, mais aussi celle de la formalisation et de la stabilisation des savoirs.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction d'explicitation de termes*

Lorsque les réponses des élèves sont marquées par une confusion entre les termes, l'enseignant recourt à la L1 pour expliciter ces termes comme il fait dans l'exemple ci-dessous.

Extrait n° 85 : M01-GEO-ROT-131120

- 150 *MTR : c'est quoi c'est le nom des +...?
151 *ELV : Bamako.
152 *MTR : c'est le nom de quoi ?
153 *ELV : c'est le nom de village
154 *MTR : [-bam] le@s village@s nko o ye dugu fitinin de ye
000 %gls : est une petite ville
000 %ref: \$EXDIFB
000 %cir: H1EM

Cette forme particulière de reformulation peut contribuer à faciliter, chez l'élève, la distinction entre les termes « village », « ville » et « pays » qu'il semble confondre. Toutefois, une telle reformulation serait bénéfique à être étendue, car bien que l'enseignant ait clarifié en L1 le sens du terme « village », il ne l'a explicitement relié ni antérieurement ni ultérieurement aux deux autres termes qui suscitent implicitement cette confusion.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de demande de reformulation et/ou de confirmation*

Une fois que le sens du mot « village » a été éclairci dans la L1, comme nous l'avons vu dans l'extrait précédent, l'enseignant utilise une technique de reformulation par des questions répétitives pour demander une reformulation.

Extrait n° 86 : M01-GEO-ROT-131120

156 *MTR : mais toi tu parles de Lybie tu parles tu parles de Soudan tu parle de Pakistan
o@s ye@s dugu@s fitinin@s ye@s bilen@s wa@s ?
000%gls : ceux-ci peuvent-ils encore être considérés comme des villages ?
158 %ref: \$REQFRA
159 %cir: A1MM

Après avoir évoqué les éléments mentionnés dans la réponse de l'élève, l'enseignant les lui renvoie afin d'une réévaluation, en tenant compte du fait que le terme « village » est strictement défini comme une petite ville. L'intention est ainsi d'inciter l'élève à préciser si, en considération de cette information, il maintient toujours que les noms qu'il évoque correspondent à l'idée de village, de ville ou plutôt de pays.

3.2.2.2. *Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en géographie chez les élèves*

Nous avons constaté que dans le domaine de la géographie, les reformulations unilingues effectuées par les élèves en L2 remplissaient les mêmes fonctions que celles observées dans le contexte des sciences de l'observation. De manière similaire, ici, les reformulations interlingues de la L2 vers la L1 en géographie ne présentent pas de distinctions par rapport à celles réalisées dans le cadre des sciences de l'observation. Cette convergence s'explique par le fait qu'il s'agit, dans les deux cas, de reformulations issues des séquences principalement dispensées en L2.

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction préventive de blocage*

Dans l'extrait suivant, la reformulation interlingue de l'élève en (141) vise à s'assurer de la pertinence de sa réponse, ce qui traduit une mise à l'abri de l'insécurité linguistique.

Extrait n° 87 : M01-GEO-ROT-131120

- 129 *ELV2 : je vois Iran.
130 *MTR : je vois l'Iran tu vois quoi encore ?
131 *ELV2 : Pakistan !
132 *MTR : Pakistan, l'Iran Pakistan (.) <ça c'est quoi> [//] tout ça c' est quoi ?
134 %ref: \$VARFRA
135 %cir: A1MM
136 *ELVS : c'est yyy .
137 *MTR : c'est quoi?
138 *ELV : c'est un village.
139 *MTR : EBS toi même tout ça Pakistan Lybie ça c'est quoi (.) le Soudan c' est quoi ?
141 *ELV : dugu de don.
000%gls : c'est le village
142 %ref: \$REDFRA
143 %cir: A1EE
144 *MTR : en français dugu@s fɔ@s en français kei !
000%gls : dis village en
145 *ELV : les villages.
146 *MTR : c'est quoi c' est le village ça ?
147 %ref: \$REQFRA
148 %cir: H1EM
149 *ELVS : non !

✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de mise en correspondance bilingue*

D'autres reformulations interlingues de L2 vers L1 visent à nommer un terme ou un ensemble de termes d'une langue à l'autre sur incitation de l'enseignant comme le montre l'extrait ci-dessous.

Extrait n° 88 : M06-GEO-WAA-201120

- 32 *MTR : an bɛ marabolo jolinan na ?
000%gls : nous sommes dans quelle commune combien ?
33 *ELV1: commune six.
34 *MTR: commune@s six@s ɔɔ an b' o fɔ sisan cogodi bamanankan na (.) marabolo+...?
000%gls : c'est ce qu'on appelle en bamanankan niveau administratif... ?

36 *ELV1 : ++, marabolo wərɔnan
000%gls : ++, niveau administratif numéro six
37 %ref : \$DENIFB
38 %cir: A1EE

Nous constatons que l'enseignant, outre le fait d'encourager l'élève à reformuler son énoncé initial en L2, introduit également une portion de la reformulation tout en laissant à l'élève le soin de la compléter.

4. SYNTHÈSE DES FONCTIONS DES REFORMULATIONS

Nous venons d'observer les nombreuses fonctions que les reformulations assument dans la présente étude. Ces fonctions sont rappelées ici en trois points.

4.1. Inventaire des fonctions des reformulations du point de vue des interactants

Du point de vue des interactants, nous avons vu que les enseignants utilisent les reformulations pour introduire, expliquer une notion, un concept ou pour vérifier que les élèves ont compris un mot ou une notion. Ils y recourent également pour valider voire valoriser une production, proposer une formulation plus adaptée tout en validant une partie, renvoyer au groupe classe une production valorisée pour aider à la réussite et faire avancer le discours, corriger les fautes et erreurs des élèves. En ce qui concerne les reformulations des élèves-mêmes, elles sont utilisées pour réitérer leurs propos, construire du sens dans la langue qu'ils comprennent, montrer leur désaccord, etc. Ainsi, certaines fonctions des reformulations peuvent être considérées comme spécifiques à l'enseignant, d'autres à l'élève ou comme communes aux deux pôles d'interactants. On y relève les fonctions suivantes qui ont été illustrées à l'aide des extraits du corpus :

4.1.1. Liste des fonctions des reformulations chez les enseignants

- ✓ *Auto-reformulations de l'enseignant à fonction incitative des élèves à parler (SCO)*
- ✓ *Auto-reformulations de l'enseignant à fonction de négociation et d'illustration de la signification des termes (GEO)*
- ✓ *Hétéro-reformulations et initiative d'hétéro-reformulation de l'enseignant à fonction corrective (valable pour GEO et SCO)*

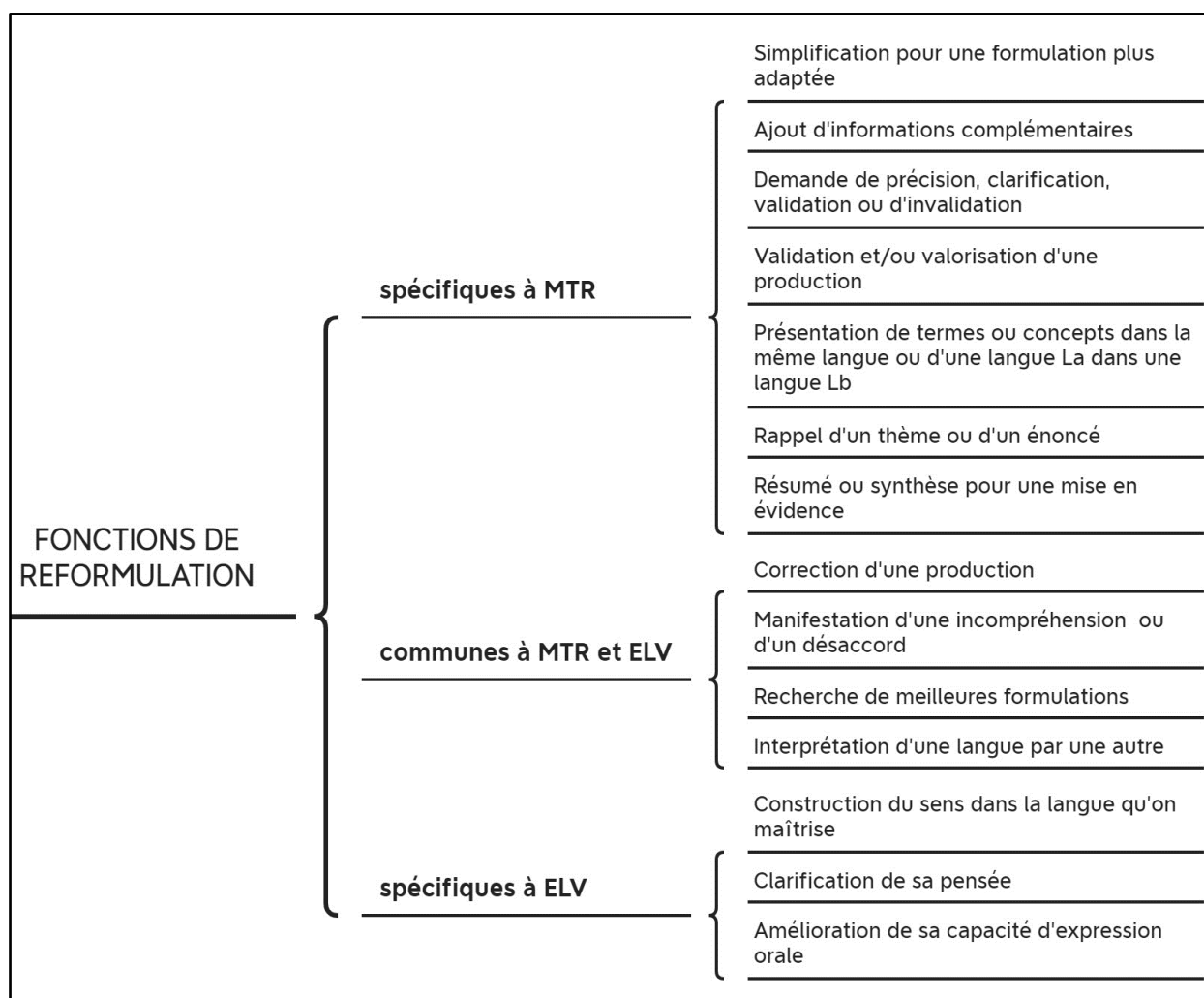
4.1.2. Liste des fonctions des reformulations chez les élèves

- ✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction affirmative ou confirmative (GEO)*
- ✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction correctrice ou « de dire mieux » (SCO)*
- ✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction explicative (GEO)*
- ✓ *Hétéro-reformulation de l'élève à fonction explicative (SCO)*

4.1.3. Cartographie des fonctions communes aux reformulations des élèves et celles des enseignants

Observons ci-dessous, la mise en exergue des fonctions communes aux reformulations enseignantes et celles des élèves.

Figure 29 : Mise en exergue des fonctions communes aux reformulation des interactants



4.2. Inventaire des fonctions des reformulations selon les formes unilingues en bamanankan L1 et en français L2

Du point de vue des formes linguistiques, certaines fonctions des reformulations peuvent être considérées comme spécifiques à la forme unilingue, d'autres à la forme interlingue ou comme communes aux deux catégories telles qu'elles apparaissent dans la figure ci-dessous.

4.2.1. Liste des fonctions des reformulations unilingues en français-L2

Fonctions des reformulations unilingues de L2 de l'enseignant (MTR) en sciences d'observation (SCO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction nominative ou présentative (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction explicative (MTR-SCO)*

Fonctions des reformulations unilingues de L2 de l'enseignant (MTR) en géographie (GEO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction incitative : faire parler les élèves, attirer leur attention sur un objet (MTR-GEO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à visée corrective, de confirmation ou de reformulation (MTR-GEO)*

Fonctions des reformulations unilingues de L2 de l'élève (ELV) en sciences d'observation (SCO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction explicative et/ou présentative (ELV-SCO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à fonction interprétative (ELV-SCO)*

Fonctions des reformulations unilingues de L2 de l'élève (ELV) géographie (GEO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à visée corrective ou améliorative (ELV-GEO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L2 à visée améliorative de la formulation (ELV-GEO)*

4.2.2. Liste des fonctions des reformulations unilingues en bamanankan-L1

Fonctions des reformulations unilingues de L1 de l'enseignant (MTR) en sciences d'observation (SCO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction explicative (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction de validation (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction nominative et de mise en correspondance bilingue (MTR-SCO)*

Fonctions des reformulations unilingues de L1 de l'enseignant (MTR) en géographie (GEO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction de demande de reformulation (MTR-GEO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction explicative, argumentative et affirmative (MTR-GEO)*

Fonctions des reformulations unilingues de L1 de l'élève (ELV) en sciences d'observation (SCO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à visée nominative (ELV-SCO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction de demande de reformulation et/ou de confirmation (ELV-SCO)*

Fonctions des reformulations unilingues de L1 de l'élève (ELV) en géographie (GEO)

- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à visée affirmative et/ou corrective (ELV-GEO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction méliorative d'une définition donnée (ELV-GEO)*
- ✓ *Reformulation unilingue de L1 à fonction illustrative d'énoncés de son interlocuteur (ELV-GEO)*

4.2.3. Cartographie des fonctions communes aux reformulations unilingues de L1 et celles de L2

Liste non établie !

4.3. Inventaire des fonctions des reformulations selon les formes interlingues, de L2 vers L1 et de L1 vers L2

Du point de vue de formes linguistiques, certaines fonctions des reformulations peuvent être considérées comme spécifiques à la forme unilingue, d'autres à la forme interlingue ou comme communes aux deux catégories telles qu'elles apparaissent dans la figure ci-dessous.

Fonction des reformulations interlingue de L2 vers L1 en sciences d'observation chez les enseignants et les élèves

4.3.1. Liste des fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1

Fonctions des reformulations interlingue de L2 vers L1 de l'enseignant (MTR) en sciences d'observation

- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de demandes de reformulation (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de vérification de compréhension d'un mot ou d'une notion (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative du vocabulaire général (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative d'un phénomène ou objet (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative d'une consigne (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative d'ajout de compléments d'une explication donnée (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction illustrative en L1 d'action exprimée en L2 (MTR-SCO)*

Fonctions des reformulations interlingue de L2 vers L1 de l'enseignant (MTR) en géographie

- ✓ *Reformulation interlingue L2 vers L1 à fonction d'explicitation de consigne (MTR-GEO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction d'explicitation de termes (MTR-GEO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de demande de reformulation et/ou de confirmation (MTR-GEO)*

Fonctions des reformulations interlingue de L2 vers L1 de l'élève (ELV) en sciences d'observation

- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de déblocage et/ou d'anticipation de blocage (ELV-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction descriptive (des objets de savoirs) (ELV-SCO)*

- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction explicative dans la langue qu'on maîtrise mieux (ELV-SCO)*

Fonctions des reformulations interlingue de L2 vers L1 de l'élève (ELV) en géographie

- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction préventive de blocage (ELV-GEO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L2 vers L1 à fonction de mise en correspondance bilingue (ELV-GEO)*

4.3.2. Liste des fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2

Fonctions des reformulations interlingue de L1 vers L2 de l'enseignant (MTR) en sciences d'observation

- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction explicative de consignes (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction introductive de termes (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction de mise en correspondance bilingue (MTR-SCO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à fonction constructive de sens (MTR-SCO)*

Fonctions des reformulations interlingue de L1 vers L2 de l'enseignant (MTR) en géographie

- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à visée explicative et de mise en correspondance bilingue (MTR-GEO)*
- ✓ *Reformulation interlingue de L1 vers L2 à visée explicative et de mise en correspondance bilingue (MTR-GEO)*

Fonctions des reformulations interlingue de L1 vers L2 de l'élève (ELV) en sciences d'observation

- ✓ *Reformulations interlingue de L1 vers L2 à visée descriptive ou méliorative d'une formulation (ELV-SCO)*
- ✓ *Reformulations interlingue de L1 vers L2 à visée méliorative et de mise en correspondance bilingue (ELV-SCO)*

Fonctions des reformulations interlingue de L1 vers L2 de l'enseignant (MTR) en géographie

Aucune occurrence de reformulations interlingues de L1 vers L2 n'a été enregistrée chez les élèves

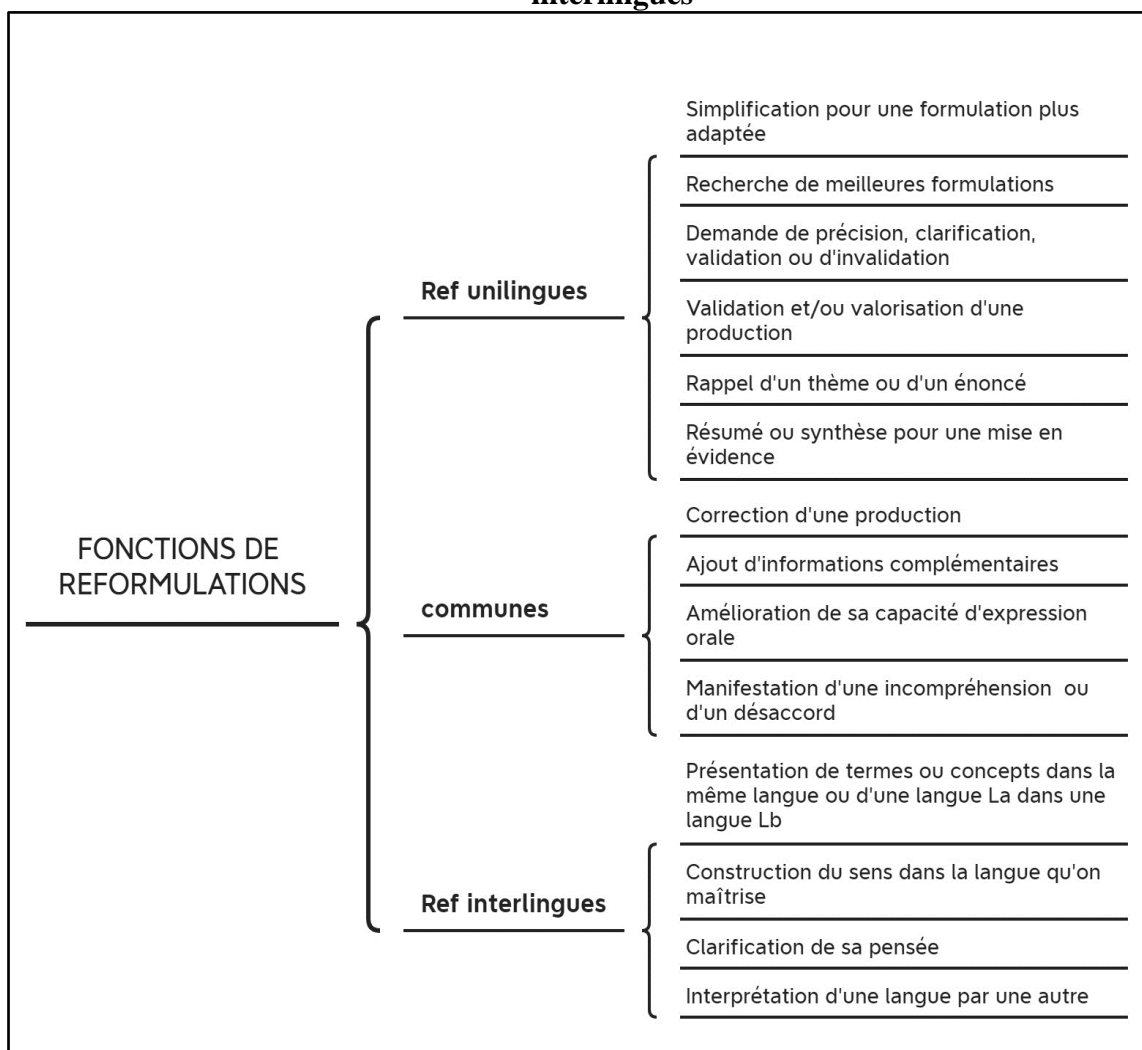
4.3.3. Cartographie des fonctions communes aux reformulations interlingues de L2 vers L1 et celles de L1 vers L2

Liste non établie !

4.4. Inventaire des fonctions communes aux reformulations unilingues et interlingues

Observons ci-dessous, la mise en exergue des fonctions communes aux reformulations unilingues et interlingues.

Figure 30 : Cartographie des fonctions communes aux reformulation unilingues et interlingues



4.5. Mise en exergue des formes et fonctions des reformulations

Les principales catégories de reformulations mises en évidence dans l'analyse linguistique peuvent être mises en regard de leurs fonctions dans l'interaction didactique selon le tableau ci-dessous.

Tableau 25 : Cartographie des fonctions de reformulation du point de vue des catégories

Catégories	Formes (manifestations) linguistiques	Fonctions didactiques
Correction apparente	X approprié considéré comme Y inapproprié X inapproprié validé Y approprié	(Difficile à déterminer)
Correction partielle	Y inapproprié ou incorrect est Y approprié ou correct	Formulation d'un énoncé satisfaisant à la norme écrite
Correction totale	Y approprié se substitue à X inapproprié	Correction, invalidation
Dénomination	X connu se nomme, s'appelle Y inconnu	Introduction de vocabulaire
Explication définitoire	X inconnu, c'est Y signifiés connus (en Relation avec la racine de X connu)	Explication/stabilisation Aider à la compréhension
Explication paraphrastique	X inconnu veut dire Y connu ou supposé connu	Explication/ajout d'information
Explication par synonymie	Y connu ou inconnu est signifié voisin de X connu	Explication
Exemplification	X inconnu veut dire plusieurs Y connus	Expliquer
Résumé	X plus long est Y plus réduit	Récapitulation, synthétisation
Répétition auto-dictée	X oral égal Y qui se transcrit (au tableau)	Stabilisation, validation
Variation	X égal X'	Non déterminé
Transformation	X a et b connu égal Y b et a connu Y verbe connu égal Y substantif inconnu	Recherche de simplification Incitation
Répétition continue	Elaboration d'une séquence de reformulation par un ensemble d'interlocuteurs sur plusieurs tours de parole	Incitation au dialogue, Poursuite de l'échange Demande de complétude d'une amorce
Répétition à distance	X lointain égal Y proche	Rappel d'un thème Mise en évidence
Répétition immédiate	(Oui, effectivement) X est Y	Confirmation Validation de la réponse
Répétition questionnant	X est-il Y ?	Demande de confirmation Demande de reformulation

Le format du tableau est emprunté à Volteau et al., (2010, p.20) et la schématisation des manifestations linguistiques à Cicurel (1985).

Nous en arrivons au terme de l'analyse des fonctions de la reformulation. Passons à présent l'étude quantitative visant les données chiffrées qui permettent de compléter les résultats de l'analyse qualitative.

CHAPITRE 7 : ANALYSE QUANTITATIVE DES REFORMULATIONS

Rappelons la principale hypothèse de mon étude qui stipule ainsi : « plus le maître varie ses formulations, mieux ses élèves comprennent ».

L'analyse quantitative distingue différentes variables concernées par les interactions bilingues. Celles-ci permettent de caractériser les manifestations des reformulations afin d'en fournir une vue globale. Il sera donc pertinent d'examiner les invariants et les variations liées à l'utilisation des reformulations dans le contexte des interactions en classe. Cela permet de mieux comprendre les particularités de ces interactions elles-mêmes, mais aussi les différences dans le fonctionnement des reformulations à différents niveaux du corpus étudié, qu'ils soient macro ou micro. Le niveau macro concerne les interactions considérées dans leur globalité impliquant, par exemple, les langues et disciplines d'enseignement, les participants (élèves et enseignants), alors que le niveau micro renvoie aux petites échelles prises indépendamment du reste du corpus. Ce niveau inclut par exemple l'expertise de l'enseignant, ses formations initiales et continues, la gestion des langues dans les discours. L'analyse quantitative est articulée en trois points :

- Analyse des variables générales des reformulations
- Comparaison des reformulations chez les enseignants
- Synthèse et perspectives pour l'analyse qualitative

Ces éléments sont successivement abordés sur les pages qui suivent afin de mettre en lumière, dans le contexte qui me concerne, les éléments de variations et d'invariants liés aux reformulations. Même s'il s'agit d'une analyse quantitative, je recourrai à des extraits du corpus pour compléter les différents aspects qui seront évoqués.

1 VUE D'ENSEMBLE DES REFORMULATIONS

Bien que mes analyses aient principalement pour objectif d'examiner les reformulations effectuées par les enseignants, il convient de considérer à tout moment celles produites par les élèves, même si cela s'effectuera de manière synthétique à partir des interactions en classe, dans le but d'obtenir une perspective globale de la situation. L'analyse quantitative, qui sera effectuée pour ce faire, vise à obtenir des statistiques fiables pouvant compléter les observations qualitatives dans d'autres chapitres. La présente perspective quantitative sera focalisée sur cinq paramètres essentiels dont les chiffres fourniront une vue globale des reformulations dans le cadre de la présente étude.

Ces paramètres concernent :

- Fréquence des reformulations par tour de parole,
- Fréquence des catégories de reformulation (au nombre de 16),
- Distribution des reformulations par discipline (géographie et sciences d'observation),
- Distribution des reformulations par niveau (auto-reformulation et hétéro-reformulation),
- Distribution des reformulations selon les formes unilingues (en français et bamanankan) et interlingues (de L1 vers L2 et de L2 vers L1).

Une reformulation interlingue du type L1L2 est celle dont l'énoncé source est donnée en L1 et l'énoncé reformulé en L2, alors que le contraire s'observe dans une reformulation interlingue du L2L1. L'ensemble des aspects sus mentionnés seront maintenant développés dans ce qui suit.

1.1 Fréquence des reformulations par tour de parole

Pour examiner quantitativement les reformulations dans le cadre de la présente étude, il convient d'observer d'abord le nombre de tours de parole en lien avec la quantité des occurrences des reformulations effectuées par les interactants (enseignants et élèves). De ce fait, le tableau suivant présente le nombre de tours de parole, celui de reformulations et le rapport entre reformulations et tours de parole pour les deux groupes d'interactants.

Tableau 26 : Nombre de tours de parole et de reformulations et leur ratio

Interactants	Tour de parole (TP)	Reformulations (Ref)	Ratio REF/TP
MTR	7603	1529	0,20
ELV	3435	84	0,02

Comme expliqué dans le chapitre méthodologique (cf §.4), la notion de tour de parole reçoit dans mon étude le sens d'une unité de transcription qui équivaut à un énoncé « correspondant à l'occupation matérielle du canal de parole par un locuteur » (Dister et al., 2007, p.7). Dans la transcription, chaque tour (TP) contient donc les propos d'un locuteur sauf dans les cas où plusieurs élèves disent ensemble la même chose comme un « oui » ou « non » collectif pour répondre à une question fermée de l'enseignant du genre « avez-vous compris ? ». Les TP sont systématiquement numérotés. Parfois, un TP peut s'étendre sur plusieurs lignes de transcription comme nous pouvons le constater dans l'extrait ci-dessous.

✓ *Exemple de tours de parole mono-linéaires et pluri-linéaires*

Extrait n° 89 : M05-SCO-TOR-150221

- 48 *MTR : donc nous allons voir aujourd'hui la lampe électrique de poche
- 51 *MTR : à la fin de la leçon chacun de vous doit être capable d'identifier une lampe
 électrique quel que soit là où vous le [= la ?] voyez
- 53 *MTR : vous devez être capable d'identifier les différentes parties d'une lampe
 électrique
- 55 *MTR : vous devez être capable de comprendre comment on peut utiliser une lampe
 élec [/] électrique c'est compris ?
- 57 *ELVS : oui
- 58 *MTR : pour cela j' ai le dessin des différentes images dans les livres que je vais vous
 montrer
- 60 *MTR : parce+ce que j' ai pas amené l'objet lui-même en question sinon c' est ce que
 je voulais faire c' est bon ?
- 62 *ELVS : oui

Dans ce passage, chaque numéro fait référence à un tour de parole. Au sein du logiciel CLAN, l'affichage des numéros de tours de parole étant facultatif, il est également possible d'effectuer le décompte des tours de parole en se basant sur le nombre d'occurrences de chaque code attribué aux participants. Revenons maintenant à notre tableau ci-dessus. Pour les enseignants, codés MTR, notre tableau présente 7603 tours de parole (désormais TP) incluant 1529 reformulations (Ref), induisant un rapport TP/Ref de 0,20. Autrement dit, chaque tour de parole des enseignants comporte en moyenne 0,20 occurrences de reformulation. En ce qui concerne les élèves, le nombre de reformulations est de 84 pour environ 3435 tours de parole, ce qui équivaut à un rapport de 0,02.

Nous venons d'examiner de manière globale la fréquence des reformulations par tour de parole, d'un côté, pour les enseignants, et de l'autre, pour les élèves. Observons maintenant en détail le rapport entre les reformulations et les tours de parole tel qu'affiché dans le tableau ci-dessous.

Tableau 27 : Inventaire des tours de parole et de reformulations par classe

CL	Interactants	TP	Ref	RR/TP
C01	MTR	652	205	0,31
	ELV	416	25	0,06
C02	MTR	466	70	0,15
	ELV	177	8	0,05
C03	MTR	278	81	0,29
	ELV	97	0	00
C04	MTR	1028	105	0,10
	ELV	487	7	0,01
C05	MTR	464	97	0,21
	ELV	229	7	0,03
C06	MTR	668	124	0,19
	ELV	220	10	0,05
C07	MTR	841	204	0,24
	ELV	364	9	0,02
C08	MTR	563	91	0,16
	ELV	329	3	0,01
C09	MTR	569	159	0,28
	ELV	266	6	0,02
C10	MTR	808	197	0,24
	ELV	361	5	0,01
C11	MTR	793	106	0,13
	ELV	312	3	0,01
C12	MTR	473	90	0,19
	ELV	177	1	0,01
Total	MTR	7603	1529	0,20
	ELV	3435	84	0,02
Total		11 038	1 613	0,14

Il convient de souligner de prime abord que l'observation de ce rapport est à comprendre dans le sens d'une estimation du nombre d'occurrences de reformulations produites par tour de parole. Il s'agit donc d'observer les variations de ces données chez les enseignants pris individuellement et chez chacun des 12 groupes d'élèves. Certaines reformulations, surtout les différentes catégories de répétition, peuvent concerner plusieurs tours de parole, ou inversement, un tour de parole peut contenir plus d'une occurrence de reformulation. Cependant, il est tout à fait possible de calculer la fréquence de reformulation produite par tour de parole, comme cela apparaît en détail pour les douze classes observées qui sont identifiées par des codes tels que C01 pour la classe de l'enseignant M01, C02 pour la classe de l'enseignant M02, et ainsi de suite. Concernant chaque classe, les données relatives aux élèves et aux enseignants sont mises côte à côte dans le tableau suivant afin de les mettre en exergue.

Dans les 48 séquences d'interactions transcrites, environ 11 038 tours de parole ont été relevés contenant un nombre de reformulation de 1613 occurrences, ce qui correspond à une fréquence de 0,14 reformulations par tour de parole. Chez les enseignants, le nombre de tours de parole varie entre 278 et 102, ce qui présente une différence significative entre ces derniers. Quant à leurs reformulations, elles se situent entre 70 et 205, avec une moyenne de 137 occurrences produites par enseignant. Le ratio de reformulations enseignantes par tour de parole varie, quant à lui, entre 0,10 et 0,31. Du côté des élèves, le nombre de tours de parole va dans l'ordre de 97 à 487 présentant un nombre de reformulations allant de zéro à 25. En conséquence, leur fréquence de reformulation par TP est de zéro à 0,06.

1.2 Fréquence des reformulations par catégorie

Dans cette étude, chacune des 16 catégories de reformulations, rappelées dans le tableau ci-dessous, présente des occurrences. Cependant, le nombre de reformulations fournies varie en fonction des catégories de reformulations, des classes observées ainsi que des interactants (élève et enseignant). Afin de mettre en lumière ces variations dans la distribution des reformulations, observons le tableau (page suivante) la fréquence des occurrences de reformulations par catégorie chez les intercalants.

Le tableau montre des occurrences de reformulations dans toutes les catégories chez les enseignants, tandis que certaines catégories (COA, VAR, TRA) n'ont aucune occurrence chez les apprenants. Il en ressort également que les catégories les plus importantes au pôle enseignant ne le sont pas forcément au pôle apprenant. Par exemple, les catégories REI, DEN et EXP sont dominantes chez les enseignants, alors que les catégories RED, REC et EXP sont les plus dominantes chez les apprenants. La présence de DEN parmi les catégories dominantes est à mettre en rapport non seulement avec la méthode frontale, dominante en réalité chez les enseignants, mais aussi le caractère bilingue du corpus. En effet, le repérage d'un terme en L1 ou L2 est généralement suivi de sa dénomination dans l'une ou l'autre langue. On peut donc supposer que le déploiement de ces catégories, parmi d'autres, dépend du statut de l'interactant.

Tableau 28 : Inventaire des reformulations par catégorie et par interactant

Num	Catégories	Code	ELV		MTR		Total	
			Nbr	%	Nbre	%	Nbr	%
1	Correction apparente	COA	0	0,00	20	1,31	20	1,24
2	Correction partielle	COP	4	4,76	75	4,91	79	4,90
3	Correction totale	COT	3	3,57	24	1,57	27	1,67
4	Dénomination	DEN	4	4,76	229	14,98	233	14,45
5	Explication définitoire	EXD	4	4,76	105	6,87	109	6,76
6	Exemplification	EXE	2	2,38	51	3,34	53	3,29
7	Explication paraphrastique	EXP	14	16,67	127	8,31	141	8,74
8	Explication par synonymie	EXS	7	8,33	134	8,76	141	8,74
9	Répétitions auto-dictées	REA	4	4,76	69	4,51	76	4,71
10	Répétitions continues	REC	25	29,76	81	5,30	103	6,39
11	Répétitions à distance	RED	7	8,33	49	3,20	56	3,47
12	Répétitions immédiates	REI	6	7,14	256	16,74	262	16,24
13	Répétitions questionnantes	REQ	2	2,38	63	4,12	65	4,03
14	Résumé	RES	2	2,38	96	6,28	98	6,08
15	Transformation	TRA	0	0,00	105	6,87	105	6,51
16	Variation	VAR	0	0,00	45	2,94	45	2,79
Totaux			84	100	1529	100	1613	100

Les catégories prédominantes dans les reformulations des enseignants semblent avoir trois raisons probables. L'une de ces raisons est liée à l'utilisation des reformulations par dénomination, comme expliqué précédemment. Explorons les deux autres motifs. Tout d'abord, en termes d'interactions didactiques, les rôles de régulation et de soutien à l'apprentissage incombent à l'enseignant, ce qui peut le conduire à surveiller les formes de connaissances acceptables. C'est peut-être à ce moment-là qu'il interroge les élèves sur leurs propositions qu'il valide ou invalide, en déployant éventuellement des reformulations par répétition immédiate. Ensuite, la catégorie d'*explication par substitution synonymique*, prédominante chez les deux groupes d'interactants, semble remplir deux fonctions simultanément.

Du point de vue de l'enseignant, l'utilisation de cette dernière catégorie peut signifier une maîtrise de la langue et la capacité à utiliser un large éventail de vocabulaire. On considère que le pédagogue déploie cette aptitude langagière pour faciliter la compréhension mutuelle dans les interactions didactiques, en intégrant des termes techniques et courants, comme cela se manifeste dans l'exemple suivant :

✓ Exemple de reformulation liée au statut de l'enseignant

Extrait n° 90 : M01-GEO-ROT-131120

- 245 *MTR : regardez encore (.) et <ça là c'est quoi> [/] ça c'est quoi nin@s ye@s mun@s de@s ye@s (.) nin ?
- 246 %gls : ça là c'est quoi ?
- 247 *ELV1 : ça c'est une [=un ?] trait
- 248 *MTR : ça c'est une ligne imaginaire.
- 249 %ref: \$EXSFRA
- 250 %cir: EMH1
- 251 *MTR : ça <c'est une ligne imaginaire> [///] cette ligne-là s'appelle l'équateur ça c' est l'équateur (.) regardez bien ça c' est l'équateur
- 252 %ref: \$EXSFRA
- 253 %cir: MMA1

Il est clair que l'enseignant manifeste de son expertise quand il part du terme courant « trait » proposé par l'élève en (247) pour arriver, d'abord, à « ligne imaginaire » en 248, puis, à « équateur » en (251). Toutefois, la mobilisation de cette série de synonymes peut s'expliquer aussi par le fait que l'enseignant, contrairement à l'élève dans la plupart des cas, travaille sur les séquences en amont, ce qui peut l'aider à mettre en relation un grand nombre de mots ou de concepts.

Côté élève, l'emploi de cette même catégorie d'*explication par substitution synonymique*, qui est très fréquent, peut indiquer un manque de vocabulaire adéquat pour exprimer certains phénomènes ou concepts. Dans l'extrait suivant, l'élève, caractérisant le sable sur incitation de l'enseignant, met en relation de synonymie les énoncés « c'est forcé » et « c'est difficile » respectivement en (229 et 235).

✓ Exemple de reformulation par substitution synonymique chez l'élève

Extrait n° 91 : M11-SCO-SAB-101120

- 197 @G : explication
- 198 *MTR : regardez vous avez dit que c'est le sable (.) comment est formé le sable ?
- 200 *MTR : regardez comment il est formé ?
- [...]
- 211 *ELV: [-bam] a kisεkiselen don
- 000%gls : il est graineux
- 212 *MTR : [-bam] a kisεkiselen don mais@s nin bε cogodi (.) a kisεkiselen don

comment@s on@s dit@s ça@s ?

000%gls : il est graineux mais il est comment (.) graineux comment on dit ça ?
[...]

217 *ELV1 : une graine

218 *MTR : ah bravos le sel [: sable] est formé de petit grain

219 *MTR : qui va répéter la phrase le sel [: sable] est formé de petit grain

221 *MTR : comment sont ces grains regarde les grains sont comment ?
[...]

224 *MTR : <il faut> [/] il faut écraser a@s ci@s .

225 *ELV2: [-bam] fanga b' a la

000%gls : il a de la force

226 *MTR: [-bam] fanga b' a la ça@s veut@s a ka +...

000%gls: il a de la force cela veut dire qu'il est +...

227 *ELV2: ++ [-bam] a ka gɛlɛn

000%gls: ++ il est dur

228 *MTR: ++ [-bam] a ka gɛlɛn o bɛ fɔ cogodi (.) c' est@s +..?

000%gls: ++ il est dur comment on dit ça (.) c'est +...

229 *ELV: ++ forcé.

230 %ref: \$EXPIFB

231 %cir: H1EaEb

232 *MTR: c'est dur

233 %ref: \$COPFRA

234 %cir: H1EM

235 *ELV: c'est difficile

236 %ref: \$EXSFRA

237 %cir: A1EE

Examiner ces deux types de relations synonymiques permet de distinguer ce que l'on peut nommer de synonymie de l'expert de celle du novice. Nous verrons plus tard, en observant quelques paramètres contextuels, si la prédominance de ces catégories varie également en fonction des enseignants. Nous venons d'examiner de manière globale les reformulations enregistrées par les élèves et les enseignants dans chacune des catégories données, ce qui a permis d'identifier les catégories les plus représentatives chez ces interactants. Si ces tendances générales portent sur les données des enseignants d'un côté, et celles des élèves de l'autre, dans le point suivant, nous allons observer la distribution des reformulations selon les disciplines.

1.3 Distribution des reformulations par discipline

Sur les 1613 occurrences de reformulation relevées dans les 48 séquences de classe analysées, 48,79 %, soit 787 ont été produites en sciences d'observation dispensées en français, tandis qu'on relève 51,21 %, soit 826 occurrences en géographie dispensée en bamanankan. Ces chiffres, qui sont les données des élèves additionnées à celles des enseignants, présentent une différence de 39 occurrences entre les deux disciplines. Si, dans le tableau suivant, on peut observer une prédominance des reformulations chez les enseignants dans les deux disciplines, il est aussi intéressant de constater la différence entre les nombres de reformulations enregistrées par discipline chez les interactants.

Tableau 29 : Inventaire des reformulations par interactant et par discipline

Disciplines	ELV		MTR		Total	
	Nombre	(%)	Nombre	(%)	Nombre	(%)
GEO	42	50,00	784	51,28	826	51,21
SCO	42	50,00	745	48,72	787	48,79
Totaux	84	100,00	1529	100,00	1613	100,00

Dans ce tableau, les reformulations des enseignants présentent également une différence entre les deux disciplines, avec 48,72 %, soit 745 occurrences en sciences d'observation contre 51,28 %, soit 784 en géographie. Observons ci-dessous les exemples de reformulation en géographie et en sciences d'observation chez l'enseignant.

✓ *Exemple de reformulation en géographie chez l'enseignant*

Extrait n° 92 : M07-GEO-JIW-2105211

- 271 *MTR : n' a fɔra ba ye joli bɛ Mali la (.) ba ye fila [/] fila ye (.) ba yeɛ ye fɛn min ye min bɛ woyo
- 000%gls : si on demande le nombre de fleuve au Mali (.) il y en a deux, deux fleuves (.) un même quelque chose qui coule
- 273 %ref: \$EXDBAM
- 274 %cir: A1MM

✓ *Exemple de formulation en sciences d'observation chez l'enseignant*

Extrait n° 93 : M12-SCO-SAV-301020

- 93 *MTR : donc <y a> [/] y a beaucoup de types savon hun (.) d'autres sont en poudre en morceaux en [/] en liquide aussi .
- 95 %ref: \$EXEFRA
- 96 %cir: A1MM

À la différence des données des enseignants qui présentent un léger écart en termes de fréquence de reformulation en géographie et en sciences d'observation, chez les élèves, on observe le même nombre d'occurrences, soit 42 occurrences de reformulation dans chacune des deux disciplines.

✓ *Exemple de reformulation en géographie chez l'élève*

Extrait n° 94 : M07-GEO-JIW-2105211

357 *MTR : kəkəji ahan ko kəkəji ye mun ye ?
358 %gls: ahan on dit que la mer est quoi ?
359 *ELV1 : kəkəji ye ji ye n'a fanga ka bon ni ji bæε ye .
360 %gls: la mer c'est une eau qui a plus de force que tous les autres cours d'eaux
000 %ref: \$EXDBAM
000 %cir: A1EE
361 *MTR : n'a fanga ka bon ni ji bæε ye ale ko k' a fanga ka bon ni ji bæε ye
363 %gls: qui a de la force que toutes les autres eaux ahan pour lui c'est l'eau qui a plus de force que toutes les autres eaux .
365 %ref: \$REIBAM
366 %cir: A1MM

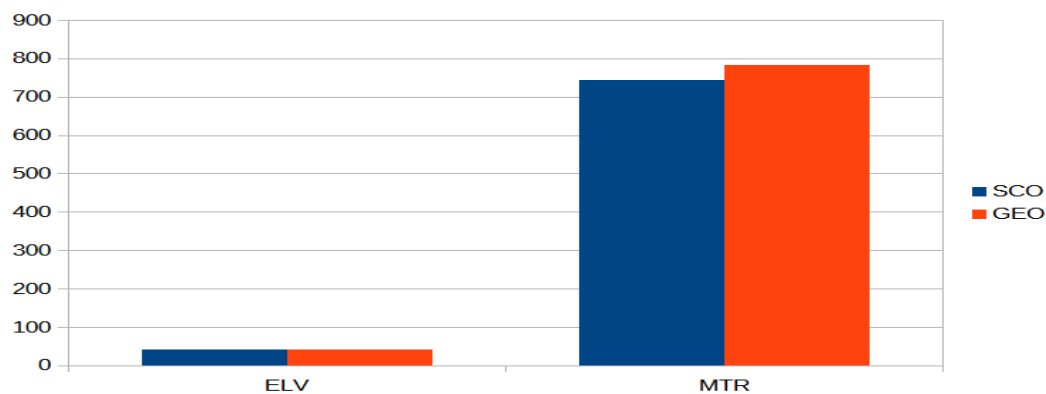
✓ *Exemple de reformulation en sciences d'observation chez l'élève*

Extrait n° 95 : M01-SCO-SID-201020

132 *ELV : sida ye bana ye bana min bæ mɔɔ faga
000%gls : le sida est une maladie qui tue l'homme
133 *MTR: bana min bæ mɔɔ faga ahan ?
000%gls : maladie qui tue l'homme ahan ?
134 *ELV1 : sida ye bana ye bana min ka telin ka bæ mɔɔ faga
000%gls : le sida est une maladie potentiellement mortelle
000%ref : \$EXPBAM
000%cir : H1EaEb

Afin d'observer en profondeur la différence obtenue dans le décompte des occurrences de reformulations en sciences d'observation et en géographie, je présente la figure suivante qui visualise de manière pertinente les proportions qui en résultent.

Figure 31 : Proportions des reformulations par discipline chez les interactants



Les données de la figure suggèrent clairement que les enseignants produisent plus de reformulations en géographie qu'en sciences d'observation, alors que la situation est paritaire chez les élèves qui présentent un même nombre de reformulations dans les deux disciplines. Les différentes prédominances des reformulations chez les enseignants par rapport aux élèves me semblent directement liées à plusieurs facteurs tels que le statut social des participants, leur relation aux savoirs négociés en classe, ainsi que les techniques pédagogiques privilégiées par les enseignants. Ces aspects font l'objet d'un développement dans le chapitre de discussion.

1.4 Distribution des reformulations par niveau auto- et hétéro-reformulations

Lors de l'analyse des interactions scolaires, il est essentiel d'observer les divers niveaux de reformulation, car il est important de souligner que « reformuler soi-même n'est pas la même chose que reformuler son interlocuteur » (Norén, 1999, pp. 16). Cela est d'autant plus vrai que l'enseignant reformule ses propres propos ainsi que ceux de ses élèves, de même que ceux-ci peuvent aussi s'auto-reformuler ou reformuler les discours de leur pair ou même ceux de l'enseignant. Dans l'extrait suivant, on identifie ces deux types de reformulations réalisées cependant par un même locuteur.

✓ Exemples d'auto-reformulation et de l'hétéro-reformulation chez l'enseignant

Extrait n° 96 : M01-GEO-ROT-131120

- 245 *MTR : regardez encore et ça là c'est quoi ça c'est quoi nin@s ye@s mun@s de@s
ye@s nin@s ?
- 246 %gls : ça là c'est quoi ?
- 247 *ELV1 : ça c'est une [: un] trait.
- 248 *MTR : ça c'est une ligne imaginaire cette ligne-là s'appelle l'équateur ça c'est
l'équateur
- 249 %ref: \$EXSFRA

%cir: EMH1

250 *MTR : ça <c'est une ligne imaginaire> [///] cette ligne-là s'appelle l'équateur ça c'est l'équateur (.) regardez bien ça c'est l'équateur.

251 %ref: \$EXSFRA, \$DENFRA

252 %cir: MMA1 MMA2

L'enseignant reformule l'élève en (248), ce qui correspond à une hétéro-reformulation, alors qu'il se reformule à deux reprises en (250), réalisant ainsi des auto-reformulations. Dans tous ces deux cas, c'est l'enseignant qui est l'auteur des reformulations effectuées. Il en va autrement dans l'extrait suivant où un élève demande la parole pour reformuler un autre afin de répondre à une question de l'enseignant.

✓ *Exemples d'auto-reformulation et d'hétéro-reformulation chez l'élève*

Extrait n° 97 : M01-GEO-ROT-131120

256 *MTR : la ligne a fait quoi à notre ballon (.) à ta place yyy à ta place han oui ?

257 *ELV2: moi !

258 *MTR: ligne@s ye mun de k' a la ?

259 %gls : Qu'en a fait ?

260 *ELV2: [-bam] a y' a kila de !

261 %gls : elle l'a divisé

262 *MTR : [-bam] a' y' a ɔɔɔ@i y'o min fɔ kɛ (.) klali bɛ fɔ cogodi tubabukan na ?

259 %gls : ce que tu viens de dire, klali comment dire ça en français ?

261 %ref: \$TRABAM

262 %cir: H1EM

263 *ELV: je peux !

264 *MTR: han ?

265 *ELV: <ils ont séparé la terre> [///] divisé !

266 %ref: \$EXDIBF \$EXSFRA

267 %cir: H1EaEb A2EE

Dans cet extrait, les deux niveaux de reformulations sont illustrés par un même élève en (265), à travers, d'abord, l'énoncé « ils ont séparé la terre » proposé comme une reformulation de l'énoncé bamanan « a y'a kila de », puis, « divisé », proposé comme synonyme de « séparé ». Dans le premier cas, l'élève A (ELV2 en 260) est reformulé par l'élève B (ELV en 265), ce qui illustre une hétéro-reformulation, alors que dans le deuxième cas, l'élève B (en 265) se reformule illustrant un cas d'auto-reformulation.

L'observation de ces différents niveaux de reformulation permet de comprendre le degré de prise en compte des points de vue des apprenants dans la construction des connaissances en classe. C'est dans cette optique que j'ai quantifié à la fois les auto-reformulations et les hétéro-reformulations, tant du point de vue des élèves que des enseignants. Pour chacun de ces niveaux, les résultats apparaissent dans le tableau suivant.

Tableau 30 : Inventaire des auto-reformulation et hétéro-reformulations chez les interactants

Niveaux de reformulation	ELV		MTR		Total	
	Nombre	(%)	Nombre	(%)	Nombre	(%)
Auto-reformulation	44	52,38	971	63,51	1015	62,93
Hétéro-reformulation	40	47,62	558	36,49	598	37,07
Totaux	84	100,00	1529	100,00	1613	100,00

Parmi les 1613 reformulations produites, 62,93% (1015) sont des auto-reformulations, et les hétéro-reformulations représentent 37,07% (598). Chez les élèves, les auto-reformulations sont légèrement supérieures en nombre avec 44, tandis que les hétéro-reformulations s'élèvent à 40. Du côté des enseignants, les auto-reformulations sont produites 971 fois, comparées aux 558 hétéro-reformulations. Ces chiffres mettent en évidence la prévalence des auto-reformulations par rapport aux hétéro-reformulations, à la fois chez les élèves et chez les enseignants. Cependant, l'écart entre les deux types de reformulation est plus marqué chez les enseignants (971 contre 558) que chez les élèves (44 contre 40). Dans tous les cas, l'observation des niveaux de reformulation met en évidence la place centrale occupée par les occurrences des auto-reformulations, comparativement à celle des hétéro-reformulations, et ce, que ce soit pour le pôle enseignant ou apprenant.

Comme nous l'avons pu constater à travers les chiffres mis dans le tableau ci-dessus, la prédominance des auto-reformulations, apparaissant chez les enseignants, peut être attribuée au fait qu'ils privilégient un certain nombre de catégories de reformulations telles que la dénomination, la transformation, l'explication définitoire. Bien que contribuant à l'étayage du discours didactique, la prédominance de ces types de reformulations manifeste une certaine monopolisation de la parole didactique comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant à travers la production de trois occurrences de dénominations du type interlingue. Elles appartiennent toutes à la catégorie d'auto-reformulation.

✓ *Exemples d'auto-reformulations comme indice de la monopolisation de la parole chez l'enseignant*

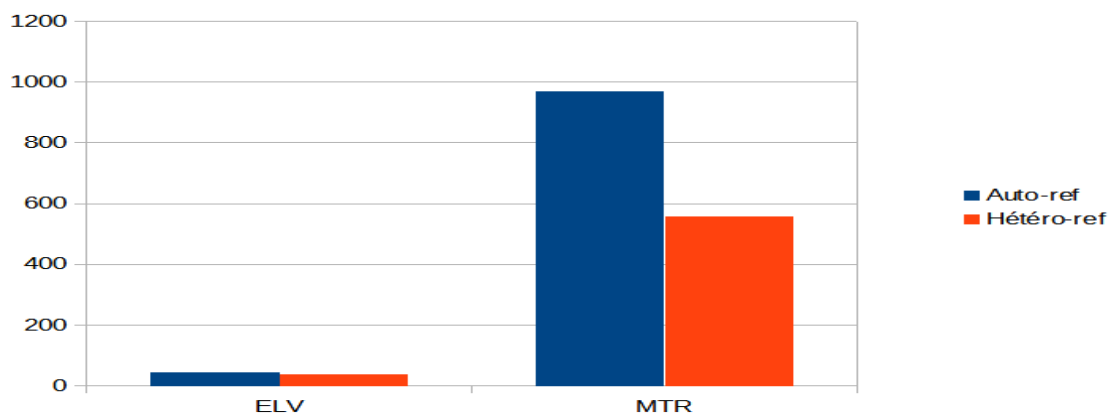
Extrait n° 98 : M10-SCO-SUC-051120

- 144 *MTR : donc le sucre se présente sous ces trois formes sukoro@s bε@s ye@s nin@s yecogo@s in@s de@s la@s
- 145 %gls: c'est ainsi qu'on aperçoit le sucre
- 146 *MTR: [-bam] les@s cristaux@s de@s sucre@s n' an b' a f' o ma sukaromugu min file yanfe o kɔnni b' an bolo yan
- 147 %gls: c'est ce qu'on appelle cristaux de sucre, on dispose de ce type qui se trouve par là
- 148 %ref: \$DENIFB
- 149 %cir: A1MM
- 150 *MTR: [-bam@] ali n' i ba y' i ci k' i ka boli taa butiki la k' i ka taa sukoro san (.) n' i taar' a san u bi nin de ta k' a d' i ma on appelle ça les cristaux [/] cristaux de sucre .
- 151 %gls: même quand vos maman vous envoient acheter du sucre à la boutique, c'est celui-là qui vous y trouverez
- 152 %ref: \$DENIBF
- 153 %cir: A1MM
- 154 *MTR : [-bam] sukoromugu min bε an fe yan mais@s nin sukorokise in fana be yen non@s
- 155 %gls: on a les cristaux de sucre mais on aussi ce type de moreau de sucre
- 156 *MTR: [-bam] généralement@s i b' a sɔrɔ ni sunkalo sera a bε mɔgɔkɔrɔbaw bolo les@s morceaux@s de@s sucre@s o fana bε kε mɔnni na (.) u bεtaa kuru ta k' a kε mɔnni na k' a lamaga n' a ye a bε yeelen
- 157 %gls: c'est pendant le mois de carême que les personnes âgées le mettent dans la bouillie ils mettent le morceau là-dans et le remuer avec
- 158 *MTR : on appelle ça le pain de sucre o@s ye@s sukoromulu@s de@s ye@s a@s ye mandi@s an@s fε@s yan@s nɔ mais a@s bε@s yen@s a@s keleklenninw@s bε@s ye@s on appelle ça le pain de sucre
- 159 %gls: c'est ça le morceau de sucre ça se voit rarement maintenant mais à présent ça existe
- 160 %ref: \$DENIBF
- 161 %cir: A1MM

Par ailleurs, la quasi-parité des quantités d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulations chez les élèves peut s'interpréter dans un autre sens. Cela est vraisemblablement un indice d'absence de styles discursifs particuliers favorisant la production d'un type de

reformulation plutôt qu'un autre. Voyons la représentation de ces disparités dans la figure ci-dessous.

Figure 32 : Proportions des niveaux de reformulations par interactant



Il semble que les enseignants, en raison de leur relation avec les savoirs scolaires dont certains sont planifiés avant le cours, disposent de styles qui peuvent jouer un rôle important dans la production de certaines catégories de reformulation. Le style enseignant est à entendre comme la « manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire l'enseignant » (Abernot Yvan et al., 2001, p.92). Selon Dias-Chiaruttini (2011), il s'agit d'une « construction individuelle » difficilement transférable ou catégorisable (p.119). Cependant, d'un point de vue didactique, les profils comportementaux stables identifiés chez les enseignants mettent l'accent sur deux axes :

- Celui d'une concentration sur le contenu privilégiant le « processus-enseigner », ce qui permet de catégoriser l'enseignant comme du type dirigeant et les élèves comme des exécutants.
- Celui d'une centration sur l'apprenant privilégiant le « processus-former », ce qui permet de catégoriser l'enseignant comme du type guidant et les élèves comme des acteurs comme le font remarquer Abernot Yvan et al. (2001, p.97)

Il est possible que ces styles, parmi d'autres, entraînent des conséquences sur les pratiques des enseignants en général et leurs activités de reformulations en particulier. Par exemple, l'utilisation de catégories telles que la dénomination ou la répétition continue semble être plus fréquente dans les auto-reformulations que dans les hétéro-reformulations. Deux occurrences de dénomination relevant de la catégorie d'auto-reformulations s'observent dans l'extrait suivant :

✓ *Exemple reformulation comme indice de style enseignant*

Extrait n° 99 : M07-SCO-TOR-120421

- 304 *MTR : quand vous regardez sur les piles on a des indications (.) regarde ici en bas
<on a> [/] on a moins ça c'est pôle négatif et en haut ici on a plus ça c'est pôle
positif n'est-ce pas ?
- 307 %ref: \$DENFRA \$DENFRA
- 308 %cir: A1MM A2MM

Il est évident que même si les élèves peuvent connaître dans leur répertoire linguistique les vocabulaires courants comme « plus » et « moins », leur traduction dans des termes techniques de « pôle positif » et « pôle négatif » relève ici d'une activité didactique de l'expert enseignant. La participation des élèves à cette activité consiste à regarder et à découvrir ces termes techniques correspondant aux symboles portant sur l'objet observé. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de l'étude, ce style de présentation, bien qu'il soit bénéfique dans l'introduction d'un certain nombre de savoirs par « dénomination statique » (Noyau, 2007) ne favorise pas une prise de parole significative chez l'apprenant et ne contribue pas non plus à la mise en place d'un espace de négociation des savoirs.

1.5 Reformulations unilingues et reformulations interlingues

Il a été mentionné dans le cadre théorique de l'étude que l'organisation des enseignements au sein des écoles à curriculum bilingue donne lieu à une répartition des disciplines par langue. Cependant, cette répartition officielle n'empêche pas les choix individuels des participants à recourir à l'une ou l'autre langue lors des interventions didactiques. Cela est constaté, tant dans des séquences de géographie, principalement dispensée en bamanankan, que dans des séquences des sciences d'observations, dispensées en français, malgré la réticence de certains enseignants face à ce phénomène de mélange de langues. Par conséquent, d'une part, des reformulations interlingues ou unilingues en français ou peuvent se produire en géographie, et d'autre part, des reformulations interlingues ou unilingues en bamanankan peuvent également apparaître en sciences d'observations. Illustrons spécifiquement la coexistence de deux langues au sein d'une discipline donnée, une coexistence qui représente un phénomène d'une importance particulière dans le contexte de cette recherche. Ainsi, dans l'extrait suivant, l'enseignant procédant à une reformulation par correction alterne les deux langues dans un cours des sciences d'observations dispensées en français.

✓ Exemple de mélange de langues dans les reformulations chez l'enseignant

Extrait n° 100 : M10-SCO-TOR-010521

430 *MTR : ça c'est quoi ?
 431 *ELV2 : l'ampoule
 432 *MTR : une +...
 433 *ELV2 : ++ lampoule .
 434 *MTR : [-bam] a tɛ fɔ sa ko une@s lampoule@s
 000%gls : on ne dit pas une lampoule
 435 *ELVS : une ampoule .
 436 *MTR : a@s bɛ@s fɔ@s de@s (.) a@s tɛ@s fɔ@s une lampoule on dit <une ampoule>
 [/] une ampoule
 000%gls : on dit ampoule et non une lampoule
 438 %ref: \$COPIBF
 439 %cir: A1MM

Nous apercevons bien en (434 et 436) le phénomène de mélange de langue dans lequel l'enseignant recourt aux mots bamanan pour effectuer une reformulation par correction partielle. Comme le font remarquer Steffen & Borel (2011), « Lorsqu'un enseignant se montre sensible à cet ensemble subtil d'articulations, le « bonus bilingue » s'affirme alors clairement et sa description permet une ouverture vers de nouvelles pistes pour une didactique du plurilinguisme intégrée » (p.146). Cette intégration peut impliquer aussi bien les langues en présence que les disciplines. Le passage d'une langue à l'autre introduit la possibilité de reformuler, reprendre et retravailler les savoirs disciplinaires.

Au regard de la variation des reformulations liées à la co-présence de deux langues au sein des interactions analysées, il m'a semblé nécessaire de procéder, d'abord au décompte, d'un côté, des reformulations unilingues, et de l'autre côté, des reformulations interlingues. Ces données quantitatives, exprimées en nombre et en pourcentage, sont affichées dans le tableau suivant.

Tableau 31 : Inventaire des reformulations selon les formes unilingues et interlingues

Reformulations	ELV		MTR	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Reformulations interlingues	10	11,90 %	245	16,02 %
Reformulations unilingues	74	88,10 %	1284	83,98 %
Total Résultat	84	100,00 %	1529	100,00 %

Ce tableau s'interprète de la manière suivante. Parmi les 84 occurrences de reformulations enregistrées chez les élèves, les reformulations unilingues représentent un total de 74 occurrences, ce qui équivaut à 88,10 %. En revanche, les reformulations interlingues ne comptent que 10 occurrences, soit 11,90 %. Observons les exemples de ces reformulations unilingues et interlingues chez les élèves.

✓ *Reformulation unilingue de l'élève*

Extrait n° 101 : M07-GEO-JIW-2105211

- 684 *MTR : ahan e ko kɔ̃ji ye ji ye bozow bɛ jɛgɛ minɛ a la samjɛ fɛ .
 685 %gls : ahan toi tu dis que c'est une eau dans laquelle l'ethnie bozo pêche du poisson pendant l'hivernage.
 687 *MTR : ahan qui va dire mieux (.) jɔ̃n bɛna dɔ fara o kan oui@s ?
 688 %gls : ahan qui va dire mieux (.) qui va en ajouter oui ?
 689 *ELV1 : <a ji ye> [/] kɔ̃kɔ̃ji ye ji ye ni sanba nana a ji bɛ caya .
 690 %ref : \$EXDBAM
 691 %cir : A1EE

✓ *Reformulation interlingue de l'élève*

Extrait n° 102 : M04-SCO-TOR-251120

- 237 *MTR : [-bam] nin tɔgɔ̃ (.) comment on appelle ça ?
 000 %gls : quel est le nom
 238 *ELV : [-bam] a mɛnɛnyɔ̃rɔ [///] contact@s
 239 %gls : endroit allumant
 000 %ref : \$DENIBF
 000%cir : H1EE

Du côté des enseignants, sur un total de 1529 occurrences de reformulations, 1284 d'entre elles, soit 83,98 %, sont classées comme des reformulations unilingues, tandis que 245 occurrences, soit 16,02 %, relèvent des reformulations interlingues. Observons les exemples de ces reformulations unilingues et interlingues chez les enseignants.

✓ *Reformulation unilingue de l'enseignant*

Extrait n° 103 : M03-GEO-LAM-00000

- 129 *MTR : est+ce que@s n'an ye jiri ninnu turu ten k'u to yen an mago t' u la mun bε k' u ka?
000%gls : quand on plante les arbres et les laisse comme ça sans rien faire qu'est-ce qui leur arriver ?
131 *ELV : u bε sa
000%gls: ils meurent
132 *MTR: donc@s an ka kan ka mun k' u la pour+que@s k' u lakana ?
000%gls: alors que devons nous faire pour les entretenir ?
133 *ELV: ji madame@s ji (.) k' u sən
000gls: eau madame eau (.) les arroser
134 *MTR: ka ji kε u kərɔ
%gls: les mettre de l'eau
135 %ref: \$EXPBAM
136 %cir: H1EM

✓ *Reformulation unilingue de l'enseignant*

Extrait n° 104: M11-SCO-SAB-101120

- 77 *MTR : c'est vers Taoudéni qu'on trouve le sel gemme là-bas
78 *MTR : [-bam] quand on creuse le sol on trouve le sel gemme dans le sous [/] sous sol fo dugu [/] dugu jukərɔ f'i ka dugukolo jukərɔla sen k' a bɔ yen nɔ vous avez compris?
%gls: jusqu'au fond du sol il faut qu'on creuse le dessous de la terre
81 %ref: \$EXPIFB
82 %cir: A1MM

Il est notable que la prévalence des reformulations unilingues est remarquable tant chez les élèves que chez les enseignants même si la fréquence d'utilisation de ces reformulations est légèrement significative chez les premiers (88,10%) que chez les seconds (83,98%). Cette prépondérance des reformulations unilingues peut être attribuée à une politique qui prône une séparation disciplinaire selon les langues. Dans cette optique, on pourrait s'attendre à ce que les discours didactiques soient exclusivement produits dans l'une ou l'autre langue. Cependant, les décisions politiques et théoriques ne sont généralement pas appliquées de manière rigide. Les résultats présentés dans le tableau suivant mettent en évidence le fossé entre théories et pratiques.

Tableau 32 : Inventaire détaillé des reformulations selon les formes unilingues et interlingues

Niveaux linguistiques de reformulations	Int	ELV		MTR	
	Langue	Nbr	(%)	Nombre	(%)
Reformulation unilingues	UNI-BAM	44	59,46	792	61,68
	UNI-FRA	30	40,54	492	38,32
Reformulations interlingues	INT-L12	3	30,00	155	63,27
	INT-L2L1	7	70,00	90	36,73

Les chiffres mis dans le tableau ci-dessus offrent plus de détails sur la distribution des reformulations selon les différentes formes linguistiques. Nous apercevons clairement la distinction, d'une part, entre les reformulations unilingues en français et celles en bamanankan, et d'autre part, entre les reformulations interlingues L1L2 (Ref IBF) et celles du type L2L1 (Ref IFB). S'agissant particulièrement des reformulations interlingues, les chiffres du tableau montrent bien le franchissement des frontières des langues dans la production des reformulations au sein des interactions plurilingues.

Examinons de manière approfondie ces différentes formes de reformulations en analysant chaque cas chez les participants impliqués, en partant des élèves aux enseignants. Chez les élèves, les reformulations unilingues se distinguent par la prédominance des UNI-BAM (reformulations unilingues de L1), qui constituent 44 occurrences, représentant ainsi 59,46 % de leurs reformulations, comparées aux 30 occurrences des UNI-FRA (reformulations unilingues de L2), soit 40,54 %. Observons ci-dessous les exemples de ces reformulations unilingues FRA et BAM chez les élèves.

✓ *Reformulation unilingue en bamanankan chez l'élève*

Extrait n° 105 : M01-SCO-SID-201020

- 132 *ELV : sida ye bana ye bana min be mɔgɔfaga
 000%gls : le sida est une maladie qui tue
- 133 *MTR: bana min be mɔgɔfaga ahan ?
 000%gls : une maladie qui tue ahan ?
- 134 *ELV1 : sida ye bana ye bana min ka telin ka mɔgɔfaga
 000%gls : le sida est une maladie qui tue rapidement
- 000 %ref: \$REDBAM
 000 %cir: H1EaEb

Dans une séquence des sciences d'observation portant sur le « SIDA³⁴ », les élèves ont été sollicités pour définir ce terme en prenant appui sur un texte porté au tableau. C'est dans ce cadre que se situe notre extrait dans lequel un 'élève B en (134) reformule une proposition de définition donnée par un élève A en (132). Cette reformulation peut renvoyer à une répétition à distance ou à une correction.

✓ *Reformulation unilingue en français chez l'élève*

Extrait n° 106 : M01-SCO-POL-231020

- 241 *MTR : on sent qu'il y a de l'air mais on ne peut pas voir.
244 *MTR : si on ne peut pas voir donc on dit que l'air est comment (.) l'air est +...
246 *ELV : l'air est invisible.
247 %ref: \$RESFRA
248 %cir: H1ME

La répartition de la reformulation par langue, chez les élèves, se révèle relativement plus équilibrée que celle enregistrée chez les enseignants, où les UNI-BAM comptent pour 61,68 % du total, soit 792 occurrences de reformulation, tandis que les UNI-FRA représentent 38,32 %, soit 492 occurrences. J'utilise ci-dessous deux extraits du corpus pour illustrer respectivement les reformulations unilingues en bamanankan et les reformulations unilingues en français chez l'enseignant.

✓ *Reformulation unilingue en bamanankan chez l'enseignant*

Extrait n° 107 : M06-GEO-JIW-090421

- 345 *MTR : ji mago be dantanfen beε la donc@s dantanfen o dantanfen k' o be penamaya
la a mago be ji la c' est@s compris?
%gls : l'eau est nécessaire pour tous les être vivants chaque être vivant a besoin de
l'eau
347 %ref: \$TRABAM
348 %cir: A1MM

³⁴ Le terme SIDA désigne le Syndrome d'ImmunoDéfiance Acquis. Il s'agit d'une maladie causée par le virus de l'immunodéfiance humaine (VIH), qui affaiblit progressivement le système immunitaire de l'organisme, rendant ainsi la personne atteinte plus vulnérable aux infections et aux maladies.

✓ *Reformulation unilingue en français chez l'enseignant*

Extrait n° 108 : M12-SCO-SAV-301020

41 @G : introduction de la nouvelle leçon

42 *MTR : bien avec quoi on se lave (.) pour se laver il faut quoi et quoi pour se laver ?

44 %ref: \$TRAFRA

45 %cir: A1MM

46 *MTR : hun ou bien pour laver les habits on a besoin de quoi et quoi hun ?

47 *MTR : ce n'est pas compris EBE <pour se laver> [/] pour se laver on a besoin de quoi et quoi?

49 %ref: \$TRAFRA

50 %cir: A1MM

Ces extraits représentatifs des reformulations unilingues enseignantes présentent des caractéristiques communes et spécifiques à chacun. L'aspect commun à ces deux extraits est qu'ils relèvent tous des auto-reformulations qui sont dominantes chez tous les enseignants observés comme nous avons pu le voir. De plus, ils appartiennent tous aussi à la même catégorie de reformulation « TRA ».

Les reformulations interlingues se manifestent également sous deux formes, avec une fréquence disproportionnée tant du point de vue des enseignants que des élèves. Les reformulations interlingues des élèves, du type INT-L2L1 (interlingue de L2 vers L1), occupent une place prépondérante en totalisant 7 occurrences, soit 70 %, comparé aux 3 occurrences, soit 30 %, des reformulations du type INT-L1L2 (interlingue de L1 vers L2).

✓ *Reformulation interlingue de la L2 vers la L1 chez l'élève*

Extrait n° 109 : M01-SCO-POL-2310202

71 *MTR : qu'est-ce qu'on fait avec le nez ?

72 *MTR : oui !

73 *ELV : le nez avec une air [///] fiɲɛ .

74 %gls: air

75 %ref: \$EXPIFB

76 %cir: A1EE

77 *ELV : an bɛ fiɲɛ saman n'a ye .

78 %gls: on respire avec

79 %ref: \$REIBAM

80 %cir: A2EE

✓ *Reformulation interlingue de la L1 vers la L2 chez l'élève*

Extrait n° 110 : M10-SCO-SUC-051120

- 319 *ELV2 : [-bam] a fana a b. yeele d'an ma
000%gls : ça nous donne de la lumière
- 320 *MTR: [-bam] a bε yeele d' an ma o bε fɔ tubabukan na cogodi (.) a bε yeele d' an ma
ne b' o tubabkan de kɔ
000%gls : ça nous donne de la lumière comment on dit ça en français (.) ça nous donne
de la lumière comment on dit ça en français
- 322 %ref: \$REIBAM
323 %cir: H1EM
324 *MTR : c'est bien la torche +...
325 *ELV2 : ++ lumère [= lumière].
326 *MTR : +, nous donne +...
327 *ELV : ++ lumière
328 *MTR : la+...
329 *MTR : +, la torche nous donne la lumière
330 %ref: \$RECFRA
331 %cir: H1MEMEMM

Chez les enseignants, ce sont les reformulations du type INT-L1L2 (interlingue de L1 vers L2) qui dominant, avec un total de 155 occurrences, représentant 53,27 %. Quant aux reformulations interlingues du type INT-L2L1 (interlingue de L2 vers L1), elles comptabilisent 90 occurrences, soit 36,73 %. Observons ci-dessous deux extraits illustrant respectivement les reformulations interlingues L1L2 et celles du type L2L1 qui dominant le lot des reformulations interlingues.

✓ *Reformulation interlingue de la L2 la L1 chez l'enseignant*

Extrait n° 111 : M01-SCO-POL-231020

- 288 *MTR : bien on continue hein !
289 *MTR : ahan est-ce que on doit polluer l'air là l'air que nous respirons est-ce que on
doit le polluer ?
- 291 %ref: \$EXPFRA \$TRAFRA
292 %cir: A1MM A2MM
293 *MTR : polluer kɔrɔ@s ye@s k'an@s ka@s fiɲε@s samanta@s k'a@s tiɲε@s
000%gls : Polluer veut dire dégrader l'air que nous respirons
294 %ref: \$EXDIFB
295 %cir: A3MM

✓ *Reformulation interlingue de la L1 vers L2 chez l'enseignant*

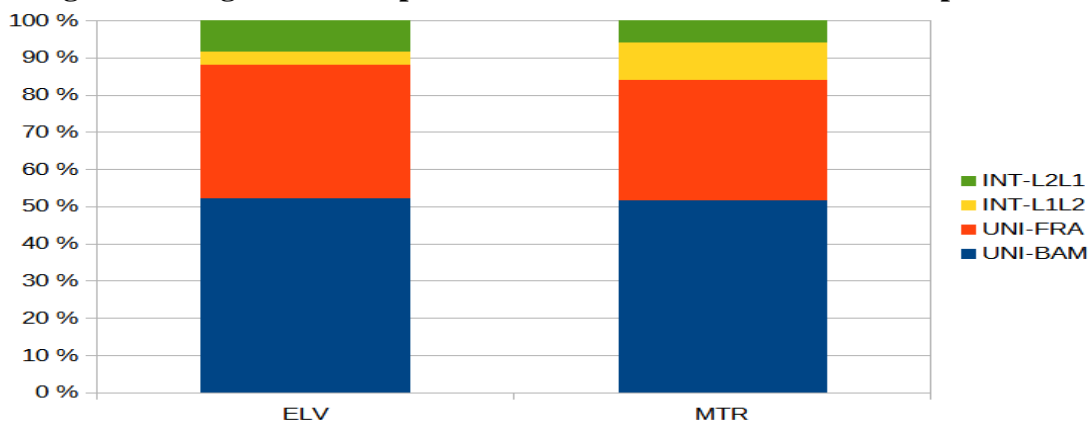
Extrait n° 112 : M01-GEO-JIW-201020

- 567 *MTR: ɔɔ sisan eee@i an ye kəkɔji min tɔgɔ fɔ yan (.) kɔgɔji in a bɛ f' o de ma ko
 la@s mer@s o ye mer@s de ye (..) tubabukan na a be fɔ a ma ko la mer .
- 570 %gls: maintenant l' eau de mer dont on a évoqué le nom se dit mer en langue
 de tubib (s'agissant du français)
- 572 %ref: \$DENIBF \$EXDIBF \$DENIBF
- 573 %cir: A1MM A2MM A3MM

Ces deux extraits de reformulations interlingues enseignantes s'inscrivent également dans le cadre des auto-reformulations, à l'instar des exemples précédents. Le premier extrait a pour objectif de faciliter la compréhension du sens du mot « polluer » en bamanankan par les élèves, alors qu'on leur présente la dénomination d'un terme spécifique, en l'occurrence « mer », en français.

La figure suivante nous permet d'apercevoir les proportions de ces différents niveaux linguistiques de reformulation (unilingue en bamanankan, unilingue en français, interlingue de la L2 vers la L1, interlingue de L1 vers la L2) qui viennent d'être illustrés. Il est intéressant de visualiser les proportions de ces reformulations. Les reformulations unilingues en bamanankan occupent plus de la moitié des reformulations unilingues aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. Cependant, ce qui est également intéressant à constater est que les reformulations unilingues françaises occupent une proportion légèrement supérieure dans les reformulations unilingues des élèves par rapport à celles des enseignants. Pour autant, en prenant en compte les capacités liées au répertoire linguistique des participants, on s'attend à ce que la proportion des reformulations unilingues françaises soit supérieure parmi les reformulations unilingues chez les enseignants que les élèves.

Figure 33 : Figure 30 : Proportions des niveaux de reformulations par interactant



Ces résultats montrent que certains éléments sont constants et d'autres variables dans la répartition des reformulations en fonction de la langue et des formes unilingues et interlingues. Du côté des éléments constants, il a été observé que les formes unilingues prédominent aussi bien chez les élèves que chez les enseignants. De plus, parmi les formes unilingues, les reformulations en bamanankan sont plus fréquentes que celles en français. En ce qui concerne les aspects variables, les résultats révèlent que les élèves et les enseignants n'emploient pas les mêmes types de reformulations interlingues de manière fréquente. Chez les élèves, les reformulations interlingues de type L2 vers L1 sont prévalentes, ce qui semble s'expliquer chez ces derniers par la difficulté à étayer leurs points de vue exclusivement en L2 au cours de l'interaction.

C'est ce qu'on observe dans l'extrait n°109, M01-SCO-POL-2310202, présenté précédemment. Il porte sur la pollution. L'élève, voulant dire « on respire avec le nez » en réponse à la question de l'enseignant, va rapidement basculer sur le mot « fiɲɛ » (= air) avant de donner en (77) une reformulation plus complète de sa tentative de formulations en (73).

Cette pratique de mélange de langues chez les élèves au cours des interactions peut être interprétée comme une stratégie plurilingue implicite, se distinguant de la stratégie plurilingue explicite. Dans la présente étude, on peut définir la notion de stratégie plurilingue implicite, comme le recours, chez un locuteur plurilingue, à la langue qu'il maîtrise le mieux pour anticiper des situations de blocages au cours de l'interaction. Comme indiqué dans le cadre théorique de mon étude, Berthoud (2013) définit la stratégie plurilingue explicite comme le recours à différentes langues, un recours qui ne résulte pas d'une insuffisance de compétence linguistique, mais de décisions communicatives délibérées, motivées autant par la précision conceptuelle que par des considérations stratégiques ou communicatives (p. 35).

Si les reformulations interlingues produites par les élèves sont majoritairement du type L2L1, celles des enseignants sont dominées par le type L1L2, ce qui peut être interprété comme une indication d'une stratégie plurilingue explicite consistant à choisir de communiquer dans les deux langues à des fins pédagogiques. Conformément à l'analyse de Berthoud (2013), les avantages de ces deux stratégies plurilingues (explicite ou implicite) se manifestent sur le plan conceptuel, discursif et stratégique. Elles fournissent au locuteur « diverses voies d'accès aux concepts et facilitent leur catégorisation » (ibid.), ce qui conduit à la production à la fois de reformulations unilingues et interlingues.

Observons à présent les formes de reformulations au sein des disciplines conformément aux données affichées, dans le tableau suivant.

Tableau 33 : Inventaire des reformulations unilingues et interlingues selon les disciplines

Disciplines	GEO				SCO			
	ELV		MTR		ELV		MTR	
Formes	Nombr e	(%)	Nombr e	(%)	Nombr e	(%)	Nombr e	(%)
Ref-int	4	9,52	85	10,84	7	16,67	160	21,48
Ref-uni	38	90,48	699	89,16	35	83,33	585	78,52
Total	42	100	784	100	42	100	745	100

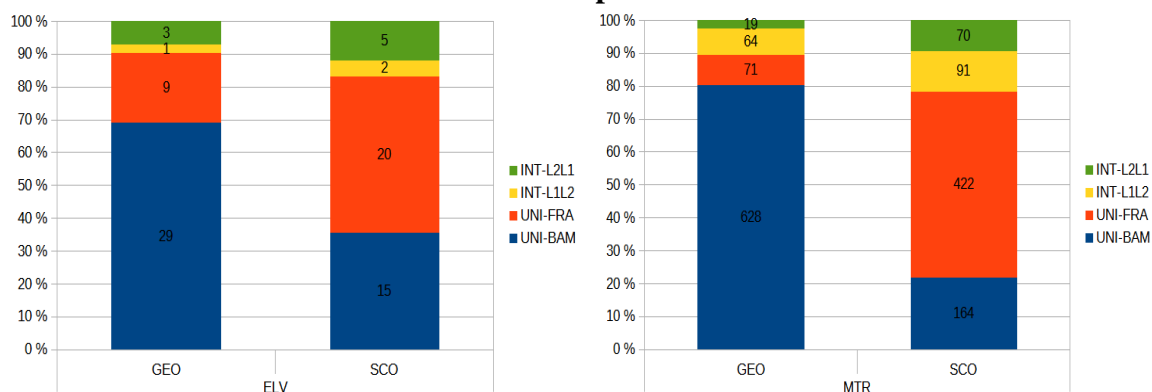
Lorsqu'on analyse les différentes formes de reformulation du point de vue des disciplines enseignées, la distribution se présente de la manière suivante. En géographie, une matière enseignée en L1, les élèves enregistrent 42 occurrences de reformulation dont 9,52% sont interlingues contre 90,48% des reformulations unilingues.

En sciences d'observations, les élèves présentent le même nombre de reformulations qu'en géographie (42). Cependant, sur ce chiffre en sciences d'observation, leurs reformulations interlingues représentent 16,48% contre 83% pour les reformulations unilingues. Il est intéressant de remarquer deux aspects à ce niveau. D'un côté, la proportion des reformulations unilingues est plus élevée en GEO qu'en SCO, de l'autre côté, la proportion des reformulations interlingues est plus élevée en SCO qu'en GEO. Les reformulations interlingues étant produites à l'aide de deux langues, nous pouvons en déduire que les élèves recourent davantage à deux langues en SCO qu'en GEO. Voyons à présent si ces tendances s'observent également du côté des enseignants.

En géographie, ces derniers produisent 784 occurrences de reformulations dont 10,84% sont interlingues contre 89,16% des reformulations unilingues. En sciences d'observations, ils présentent 745 occurrences de reformulations, un chiffre légèrement inférieur à celui enregistré en géographie. Sur ces 745 occurrences en SCO, les reformulations interlingues représentent 21,48 % contre 78,52% des reformulations unilingues. Ces tendances suivent quasiment le même ordre observé chez les élèves présentant une proportion plus élevée du nombre de reformulations unilingues en GEO qu'en SCO, et du nombre de reformulations interlingues en SCO qu'en GEO. Cela démontre que les enseignants recourent aussi davantage à deux langues en SCO qu'en GEO. De là, peut-on déduire que l'enseignement de la discipline géographique

nécessite moins fréquemment le recours à une langue autre que celle utilisée comme moyen d'enseignement ? Oui, en termes d'hypothèse, l'enseignement de la géographie semble se prêter moins aux reformulations interlingues, du fait, peut-être, qu'elle soit enseignée en L1 qui est la langue de communication quotidienne des participants. Ou, faut-il plutôt chercher l'explication du côté des sciences d'observation dont l'enseignement semble impliquer davantage l'utilisation des deux langues chez les interactants ? Je reviendrai, dans le chapitre de discussion, sur ces questions dont les réponses détaillées sont à chercher, aussi bien chez les élèves que les enseignants. La figure suivante présente la proportion et l'inventaire des formes linguistiques détaillées des reformulations selon les disciplines, aussi bien chez les élèves que les enseignants.

Figure 34 : Proportion et inventaire des formes linguistiques détaillées selon les disciplines



Les résultats illustrés dans la figure confirment de manière plus approfondie que l'enseignement des deux disciplines implique l'emploi des quatre microformes linguistiques de reformulation. Cependant, il est important de noter qu'en géographie, les reformulations unilingues en français sont élaborées au sein d'une séquence spécifique dispensée dans cette langue, en accord avec les choix personnels d'un enseignant. Ces reformulations en L2 remplissent sensiblement les mêmes fonctions que celles appartenant à la même langue lors des cours de sciences d'observation. Ces diverses fonctions des différentes formes de reformulation ont été détaillées dans le chapitre précédent portant sur les fonctions des reformulations.

En somme, l'examen des différentes formes de reformulation offre la possibilité de mettre en lumière plusieurs tendances parlantes, tant du point de vue des participants que de celui des disciplines. Puisque les reformulations sont désormais étudiées de manière exhaustive et minutieuse, les prochaines observations porteront spécifiquement sur les reformulations produites par les enseignants, dans le but de repérer d'éventuelles variations en lien avec des variables spécifiques ou contextuelles.

2 COMPARAISON DES REFORMULATIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS

Les sections précédentes ont permis d'examiner les principaux paramètres caractérisant les reformulations au sein de mon corpus. Les observations ont porté particulièrement sur la fréquence des reformulations par tour de parole, la fréquence des catégories de reformulation, la répartition des reformulations en fonction des niveaux auto- et hétéro-), des disciplines et des langues. Il convient de rappeler plus en détails, pour chacun de ces paramètres, les aspects liés aux enseignants. Cela constitue une transition vers une analyse des reformulations effectuées uniquement par ces pédagogues dont les données quantitatives, exprimées en chiffres absolus et en pourcentages, sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 34 : Récapitulatif des valeurs quantitatives des reformulations chez les enseignants

Paramètres		Total	
Éléments	Caractéristiques	Nombre	(%)
Disciplines	GEO	784	51,28
	SCO	745	48,72
Langues	UNI-BAM	792	51,80
	UNI-FRA	492	32,18
	INT-L1L2	155	10,14
	INT-L2L1	90	5,89
Niveau de reformulation	Auto-ref	971	63,51
	Hétéro-ref	558	36,49
Catégories de reformulation	COA	20	1,31
	COP	75	4,91
	COT	24	1,57
	DEN	229	14,98
	EXD	105	6,87
	EXE	51	3,34
	EXP	127	8,31
	EXS	134	8,76
	REA	69	4,51
	REC	81	5,30
	RED	49	3,20
	REI	256	16,74
	REQ	63	4,12
	RES	96	6,28
	TRA	105	6,87
VAR	45	2,94	

Je considère que ces différentes caractéristiques des reformulations peuvent varier d'un enseignant à l'autre en fonction de plusieurs paramètres possibles :

- Niveaux d'expertise dans l'enseignement ;
- Cohorte d'élèves ;
- Effectif d'élèves ;
- Âge de l'enseignant
- Profils de formation d'enseignant ;
- Formation continue et expérience en enseignement bilingue ;
- Répertoire bilingue,
- Représentation sur l'enseignement bilingue intégrant la L1.

Tous ces paramètres ne pouvant pas être explorés dans la présente étude pour des raisons d'espace, je vais me limiter aux trois premiers, c'est-à-dire, les niveaux d'expertise, la cohorte et l'effectif d'élèves pour comparer les reformulations chez les enseignants à partir de trois hypothèses spécifiques.

- a) Plus l'enseignant est expérimenté, plus ses reformulations sont variées et nombreuses.
- b) Les quantités et variétés des reformulations peuvent aussi être liées au temps global des enseignements.
- c) La taille de l'effectif d'élèves peut avoir des incidences sur le choix de langue ou de la forme unilingue et interlingue des reformulations.

2.1 Comparaison des reformulations des enseignants par niveau d'expertise

Je me propose de comparer maintenant les reformulations déployées par les enseignants débutants (DEB), expérimentés (EXP) et très expérimentés (TEX). Mon objectif est de voir si l'expérience de l'enseignant a une incidence sur les reformulations utilisées. Pour rappel, les enseignants débutants, au nombre de quatre, ont cinq à huit ans d'expérience. Les enseignants expérimentés, au nombre de trois, sont ceux qui ont atteint dix à onze ans de pratique d'enseignement. Enfin, les enseignants très expérimentés, au nombre de cinq, ont entre 18 et 21 ans d'ancienneté. Je rappelle dans le tableau suivant, les codes adoptés pour identifier les enseignants selon leur répartition par niveau d'expertise.

Tableau 35 : Rappel du code MTR adapté aux niveaux d'expertise

DEB				EXP			TEX				
D03	D04	D08	D12	E02	E05	E07	T01	T06	T09	T10	T11

Comme je l'ai mentionné plus haut, cette rubrique se concentre sur les aspects liés aux enseignants, en mettant en évidence les mêmes éléments observés dans les distributions des reformulations au niveau plus global.

2.1.1 Fréquence des reformulations par tour de parole

L'objectif de cette analyse de la fréquence des reformulations par tour de parole (TP) consiste à examiner la variation de cette fréquence en fonction du degré d'expertise de l'enseignant. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer si la fréquence des reformulations augmente, diminue ou demeure constante en fonction du niveau d'expertise de l'enseignant. En effet, il est possible de constater que plus l'enseignant s'exprime, plus le nombre de ses reformulations augmente, comme c'est le cas pour l'enseignant expérimenté E07 (cf. tableau plus loin). Pour illustrer, l'enseignant E07 accumule un total de 841 tours de parole pour 204 occurrences de reformulation, réalisant ainsi un ratio de 0,24 reformulation par TP. Ces chiffres dépassent manifestement ceux observés chez d'autres enseignants de la même sous-catégorie Enseignant Expérimenté. Cette constatation semble corroborer l'hypothèse selon laquelle un volume de parole cumulé s'accompagne d'une fréquence plus élevée de reformulations. Toutefois, il convient de noter que les données de ce même tableau (N°36) exposent des nuances à cette tendance.

Une comparaison pertinente peut être faite en examinant les fréquences de TP et de reformulation chez un enseignant débutant D04, et en les confrontant à celles de l'enseignant expérimenté E07. Il est alors apparent que le nombre élevé de TP ne garantit pas nécessairement un nombre proportionnellement élevé de reformulations. L'enseignant débutant D04, malgré ses 1028 tours de parole, n'enregistre que 105 occurrences de reformulation. En revanche, l'enseignant expérimenté E07, avec ses 841 TP, génère 204 occurrences de reformulation. Ces constatations indiquent que l'augmentation de la fréquence de reformulation semble être influencée par des facteurs autres que la simple quantité de tours de parole.

Observons dans le tableau suivant les nombres de tours de parole, de reformulations et le rapport entre les tours de parole et reformulations en fonction de l'expérience des enseignants.

Tableau 36 : Ratio reformulations par tour de parole

Débutant (5-8 ans d'expérience)

MTR	TP	Ref	R Ref/TP
D04	1 028	105	0,10
D08	563	91	0,16
D12	473	90	0,19
D03	278	81	0,29

Expérimenté (10-11 ans d'expérience)

MTR	TP	Ref	R Ref/TP
E02	466	70	0,15
E05	464	97	0,21
E07	841	204	0,24

Très Expérimenté (18-21 ans)

MTR	TP	Ref	R Ref/TP
T11	793	106	0,13
T06	668	124	0,19
T10	808	197	0,24
T09	569	159	0,28
T01	652	205	0,31

Parmi les enseignants débutants, trois sur quatre, soit 75 %, affichent un ratio inférieur à 0,20. En revanche, les deux tiers, représentant 66,66 %, des enseignants expérimentés présentent un ratio supérieur à ce chiffre, de même que trois sur cinq, soit 60 %, des enseignants très expérimentés. Cette constatation démontre de manière globale que la fréquence des reformulations augmente en fonction de l'expérience de l'enseignant, en plus de sa capacité à générer un grand nombre de tours de parole, comme en témoigne mon analyse comparative des tours de parole (TP) et des occurrences de reformulation des enseignants de la sous-catégorie « expérimenté ».

En scrutant les colonnes qui répertorient les reformulations au sein des trois catégories d'enseignants, nous notons que trois quarts, soit 75 %, des enseignants débutants ont généré une quantité de reformulations inférieure à cent. De même, les deux tiers, soit 66 %, des enseignants expérimentés ont produit un nombre de reformulations inférieur à cette valeur de cent, tandis que l'intégralité des enseignants très expérimentés ont produit plus de cent occurrences de reformulations. Cette constatation démontre que l'expérience de l'enseignant exerce une influence sur la quantité de ses reformulations. En d'autres termes, à mesure que

l'enseignant acquiert davantage d'expérience, le nombre de ses reformulations augmente de manière significative.

2.1.2 Fréquence des reformulations par catégorie

Tel que mentionné précédemment, si le ratio de reformulations par tour de parole permet d'évaluer de manière globale la productivité des reformulations chez les enseignants au cours d'une interaction donnée, le ratio de reformulations par catégorie peut servir d'indicateur pour appréhender les variations de ces occurrences. Nous pouvons amorcer notre démarche d'analyse en examinant la quantité de reformulations en fonction des niveaux d'expérience, en nous appuyant sur les données présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 37 : Inventaires des reformulations et types

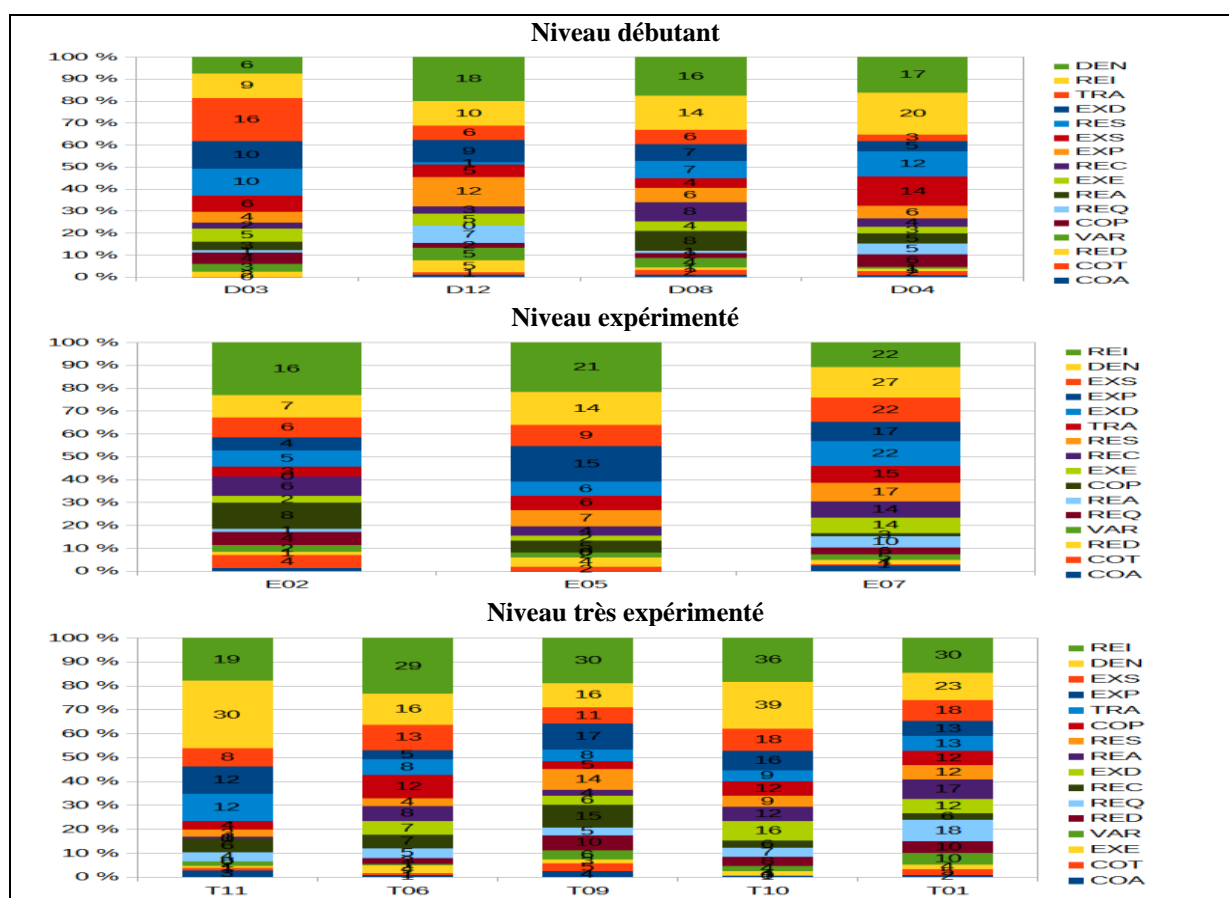
Débutant			
MTR	Ref	Types Ref	Ratio Types/Ref
D03	81	37	0,45
D04	105	48	0,45
D08	91	50	0,54
D12	90	48	0,53
Expérimenté			
MTR	Ref	Types Ref	Ratio Types/Ref
E02	70	40	0,57
E05	97	52	0,53
E07	204	64	0,31
Très Expérimenté			
MTR	Ref	Types Ref	Ratio Types/Ref
T01	205	64	0,31
T06	124	58	0,46
T09	159	64	0,40
T10	197	64	0,32
T11	106	47	0,44

Dirigeons notre attention vers la colonne correspondant au ratio entre les types et reformulations, ce qui nous permettra d'analyser la variation des occurrences de reformulation chez les enseignants. À cet égard, nous constatons que tous les enseignants débutants affichent un ratio supérieur à 0,40. En revanche, 33, % des enseignants expérimentés et 75% des enseignants très expérimentés présentent un ratio inférieur à cette valeur. Il est clair que lorsque les occurrences de reformulations sont réparties de manière plus équilibrée entre les différents types, le ratio tend à être moins élevé, traduisant ainsi une plus grande diversité dans les formes de reformulation employées par l'enseignant. Par conséquent, je suis en mesure d'affirmer que les enseignants très expérimentés, en plus de produire un volume plus important de

reformulations, varient davantage leurs reformulations comparativement aux enseignants débutants et expérimentés.

En observant la mise en pratique des différentes catégories de reformulation en fonction des niveaux d'expérience, on identifie des constantes et des variations dont l'exploration suscite un intérêt particulier. Pour mener à bien notre observation portant sur ces aspects, intéressons-nous à deux catégories par extrémité, les deux catégories les plus employées et les deux les moins utilisées. Observons la figure suivante.

Figure 35 : Distribution de catégories par niveau d'expertise



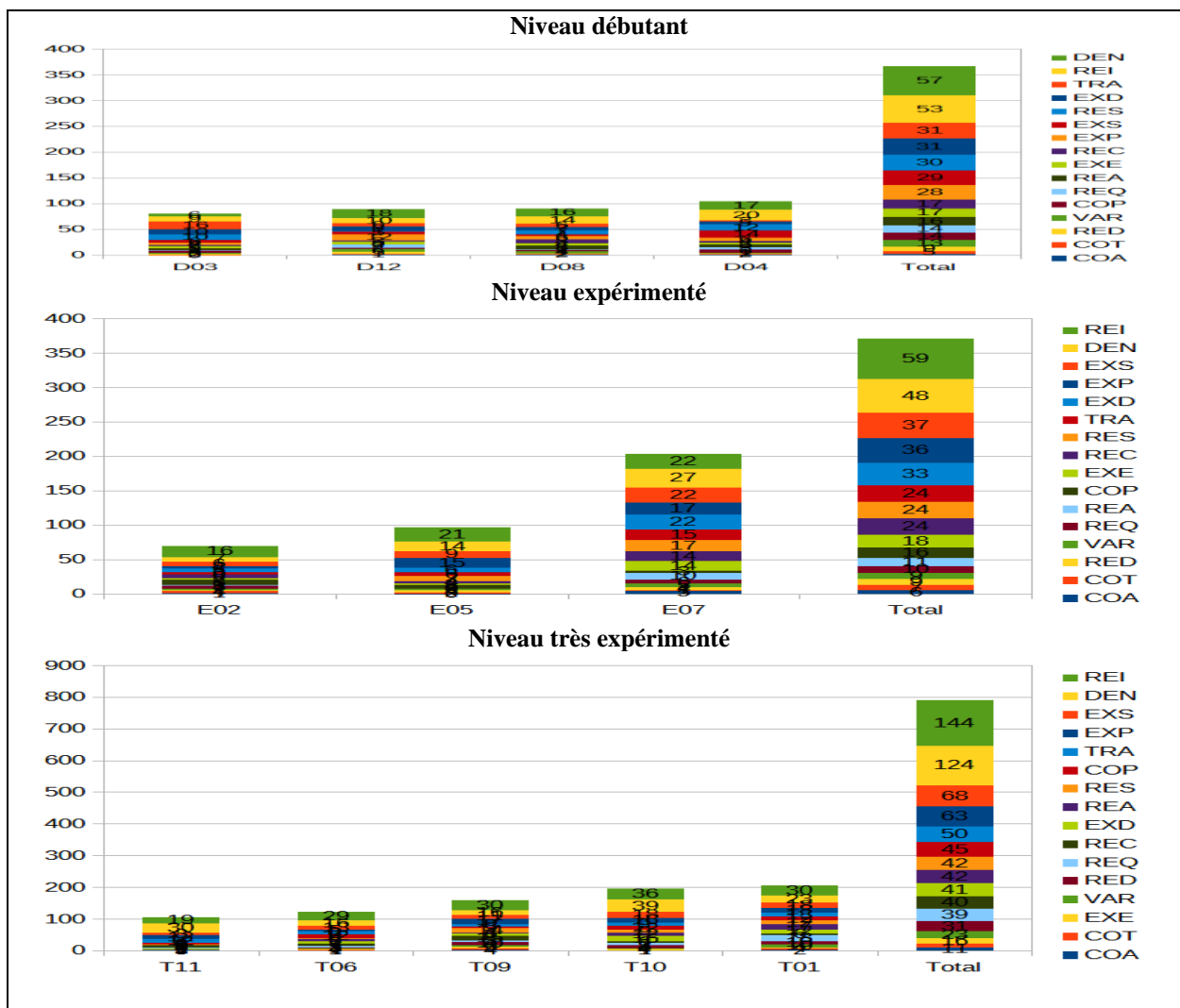
Dans la figure, l'ordre des couleurs correspond à celui des abréviations des catégories de reformulations et non à un classement de leur fréquence. Commençons par analyser les invariants. Nous pouvons noter que les catégories REI (répétition immédiate) et DEN (dénomination) présentent une tendance à la prédominance dans les reformulations au sein des trois niveaux d'expérience. Ces catégories prévalent chez deux des trois enseignants expérimentés, ainsi que chez tous les enseignants très expérimentés. Cependant, elles n'émergent pas systématiquement comme dominantes chez les débutants, où elles apparaissent en association avec une autre catégorie. Cette observation suggère que la fréquence de ces

catégories augmente avec l'expérience de l'enseignant, en contradiction avec l'intuition qui pourrait laisser penser que ces deux catégories, en raison de leur nature linguistique apparemment plus accessible, pourraient jouer un rôle plus marqué dans les reformulations des enseignants débutants.

Cette perspective laisse supposer que les débutants pourraient manquer de terminologie spécifique ou d'expérience pour utiliser des reformulations plus complexes, telles que les catégories d'explications paraphrastiques ou de substitution synonymique. Cependant, il est important de noter que cette hypothèse nécessite davantage d'investigation pour être pleinement confirmée. En ce qui concerne les deux catégories les moins fréquemment employées, à savoir COA (correction apparente) et COT (correction total), elles ne permettent pas l'identification d'une corrélation ou d'une régularité attribuable à un quelconque facteur spécifique. Néanmoins, il est à noter que seuls deux enseignants débutants n'ont enregistré aucune occurrence dans l'une et/ou l'autre de ces catégories de reformulation. Cette observation suggère que les débutants sont vraisemblablement moins enclins à générer des reformulations par correction.

Qu'en est-il des aspects de variation ? La figure rappelée (page suivante) en souligne deux éléments intéressants. D'abord, si les catégories DEN et REI prédominent sur les trois niveaux d'expérience enseignante, leur hiérarchie est différente selon le niveau. DEN précède REI chez les débutants, tandis qu'inversement, REI suit DEN chez les expérimentés et très expérimentés. Cette hiérarchie suppose que la catégorie répétition immédiate, comparée à la dénomination, relève davantage de l'expertise de l'enseignant. Ensuite, au-delà de REI et DEN, et en élargissant la liste des dominantes aux cinq premières catégories, deux schémas de variation se dessinent dans cette configuration. D'une part, les débutants et les expérimentés ont en commun la catégorie EXD (explication définitoire), absente dans la liste des cinq premières catégories dominantes chez les très expérimentés, tentant à attribuer le déploiement de cette catégorie aux débutants. Les différents aspects que je viens d'étayer sont illustrés à l'aide de la figure suivante.

Figure 36 : Mise en exergue des aspects de variation par niveau d'expertise



Voyons ci-dessous un extrait de ce type de reformulation représentative chez les débutants.

✓ Exemple de reformulation par explication définitoire chez un enseignant débutant

Extrait n° 113 : M08-GEO-JIW-161120

330 *MTR : kəkɔji ye ji ye <mun ye jikɛɛba ye> [//] kəkɔji ye jikɛɛba de ye (.) ale bɛ bɔ
jamana wɛrɛ la kana jamana wɛrɛ la

332 %gl: la mer est une vaste cour d' eau c'est une vaste cour d' eau qui part de pays en
pays

334 %ref: \$EXDBAM

335 %cir: A1MM

D'autre part, les enseignants expérimentés et très expérimentés ont, eux aussi, en commun deux catégories, à savoir, EXP (explication paraphrastique) et EXS (explication par substitution synonymique), qui sont absentes dans la liste des cinq premières catégories dominantes chez les débutants. Cela suppose que le déploiement de ces catégories relève d'un niveau d'expertise élevé. Soit l'extrait ci-dessous dans lequel les mots synonymes sont mis en gras pour mettre en exergue la reformulation par substitution synonymique.

✓ *Exemple de reformulation par substitution synonymique chez un enseignant très expérimenté*

Extrait n° 114 :M09-GEO-JIW-030521

27 @G : introduction de la nouvelle leçon.
 28 *MTR : **pɛnamaya** tɛ taa fɛn minnu kɔ a' y' o fɛnw fɔ n pɛna
 %gls : dites-moi les choses qui sont indispensable dans la vie
 29 *MTR : **adamadenya** yɛrɛ tɛ taa fɛn minnu kɔ (.) adamadenya tɛ taa mun kɔ (.) han ?
 %gls : les choses indispensables dans la vie (.) les choses indispensables dans la vie
 31 %ref: \$EXSBAM \$RESBAM
 32 %cir: A1MM A2MM

Les mots bamanan mis en gras sont dans une relation de synonymie.

✓ *Exemple de reformulation par explication paraphrastique*

Extrait n° 115 : M01-SCO-SID-201020

33 *MTR : sidabanatigiw [///] sidabana bɛ mɔgɔ minnu na (.) olu ka kan ka minɛ cogo
 min na an
 fɛ (.) an ka bi walan b' olu de kan (.) a' y' a faamuya ?
 000%gls : les personnes séropositives [///] personnes vivant avec le VIH SIDA (.)
 comment vivre avec elles (.) c'est notre thème du jour (.) vous comprenez ?
 36 %ref: \$EXPBAM
 37 %cir: A1MM

En considérant par ailleurs les cinq catégories moins dominantes, aucune variation commune entre deux des trois niveaux n'est constatée, compliquant ainsi l'établissement d'une hypothèse quelconque.

2.1.3 Distribution par discipline

Rappelons que les reformulations identifiées chez les enseignants représentent 1529 occurrences. Parmi celles-ci, les reformulations en géographie représentent 51,28 % (784 occurrences), tandis que les sciences d'observations représentent 48,72 % (745 occurrences). Bien que cela démontre une prédominance des reformulations en géographie au niveau global chez les enseignants, ce n'est pas toujours le cas lorsque l'on examine la répartition des reformulations chez les enseignants individuellement.

Tableau 38 : Inventaire des reformulations par enseignant dans les deux disciplines

Dis	D03	D04	D08	D12	E02	E05	E07	T01	T06	T09	T10	T11	Tot	(%)
GEO	57	58	49	45	34	40	105	145	57	55	104	35	784	51,28
SCO	24	47	42	45	36	57	99	60	67	104	93	71	745	48,72
Tota l	81	105	91	90	70	97	204	205	124	159	197	106	1529	100

Le tableau présenté met deux tendances en évidence chez les 12 enseignants. D'une part, six d'entre eux démontrent une prédominance des reformulations en géographie. Il s'agit des enseignants T01 avec 145 occurrences en géographie contre 60 en sciences d'observation, D03 avec 57-24 occurrences, D04 avec 58-47, E07 avec 105-99 occurrences, D08 avec 49-42 occurrences et T10 avec 104-93 occurrences. Parmi ceux-ci, seul l'enseignant très expérimenté (T01) présente une différence significative entre les reformulations produites dans les deux disciplines avec une prédominance en géographie. Les autres enseignants montrent des différences moins importantes. D'autre part, 5 enseignants sur 12 présentent plus de reformulations dans les sciences d'observation qu'en géographie. Il s'agit des enseignants E02 avec 36-34 occurrences, E05 avec 57-40 occurrences, T06 avec 67-57 occurrences, T09 avec 104-55 occurrences et T11 avec 71-35 occurrences. On remarque qu'un enseignant, D12 en l'occurrence, présente la même quantité de reformulations (45-45) dans les deux disciplines. Nous apercevons que cette répartition des reformulations entre les disciplines varie considérablement selon les enseignants, ce qui rend complexe la détermination de la prévalence des reformulations dans l'une ou l'autre discipline. Par ailleurs, il est intéressant de préciser que dans le contexte de la présente étude, les enseignants ne sont pas spécialistes d'une discipline donnée. Ils sont tous généralistes. Un même enseignant dispense aux élèves de sa classe toutes les matières inscrites dans leur programme, y compris l'EPS (Éducation Physique et Sportive).

Cependant, il est possible d'expliquer, par deux hypothèses, le fait que la fréquence des reformulations varie considérablement dans les deux disciplines selon les enseignants. D'abord, rappelons que de manière globale, six enseignants présentent plus de reformulations en géographie, tandis que cinq en produisent davantage en sciences d'observation, et un enseignant est en équilibre dans les deux matières. Ensuite, parmi les six enseignants avec plus de reformulations en géographie, trois sont des débutants, or, les débutants sont au nombre de quatre au total. Les trois autres enseignants qui dominent en géographie se répartissent entre un (01) enseignant expérimenté et (02) très expérimenté. En considérant la proportion significative du nombre d'enseignants débutants parmi les pédagogues produisant plus de reformulations en géographie, on est tenté d'affirmer qu'étant novice, l'enseignant produit plus de reformulation dans cette discipline qu'en sciences d'observation. Cependant, cela reste incertain car un des trois enseignants expérimentés et deux des quatre enseignants très expérimentés présentent également une proportion élevée de reformulations en géographie. Toutefois, il est évident que les enseignants débutants sont les plus représentés dans cette discipline. Deuxièmement, un autre facteur qui peut expliquer cette situation est le type de cohorte d'élèves de ces enseignants. Ce facteur est plus fiable car cinq des six enseignants ayant davantage de reformulations en géographie ont tous la cohorte « une classe, une journée ».

Par ailleurs, le fait que le plus grand nombre d'enseignants réalisent davantage de reformulations en géographie qu'en sciences d'observation (6 contre 5, avec un enseignant ayant fourni un des chiffres paritaires dans les deux disciplines) peut sembler surprenant. On suppose que l'explication des termes techniques comme « filament », « imperméable », « pollueur », etc. est plus importante en sciences d'observation qu'en géographie. L'explication de ces termes est censée être le lieu de reformulations comme nous pouvons d'ailleurs le constater dans l'extrait ci-dessous où l'explication du terme « filament » débouche sur des reformulations successives.

✓ *Exemple de reformulation portant sur le terme technique « filament »*

Extrait n° 116 : M07-SCO-TOR-120421

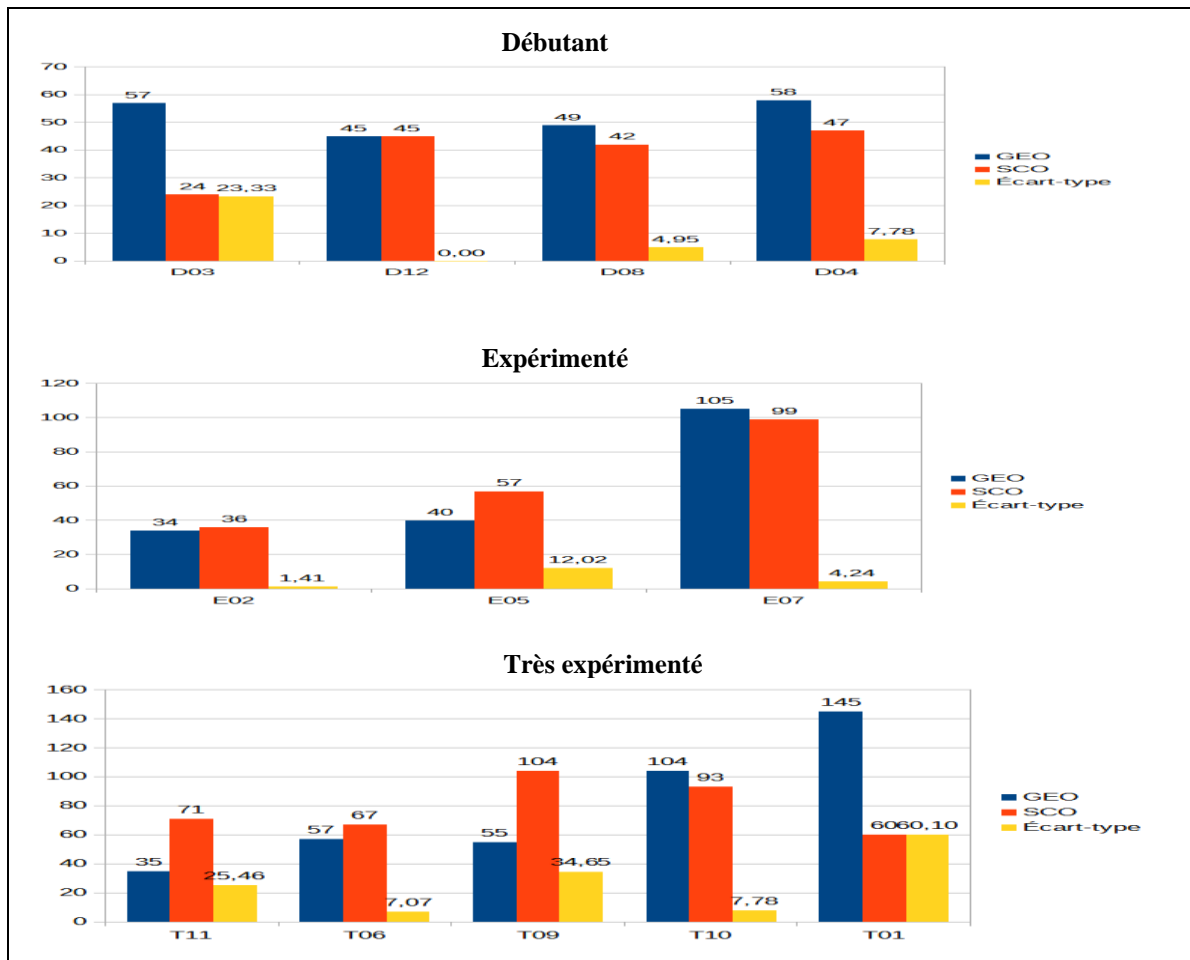
- 523 *MTR : bien on dit que le courant de la pile passe par les fils électriques de la lampe+...
 525 *MTR : on dit le fil électrique de l'ampoule filament on dit qu'il éclaire aussi aussitôt
 527 %ref: \$EXSFRA
 528 %cir: A1MM
 529 *MTR : quand on pousse l'interrupteur y' a un petit fil n'i@s y' a@a@s b@@s ampoule@s

- kɔ̀nɔ̀na@s na@s min@s bɛ@s yen@s les petis fils là qu'on appelle filaments
 %gls : quand on l'enlève de l'intérieur de l'ampoule ce qui est là
 532 *MTR : on dit le fil électrique de l' ampoule filament on dit qu' il éclaire aussi aussitôt
 534 %ref: \$DENFRA
 535 %cir: A1MM
 536 *MTR : [-bam] ampoule@s yɛrɛ korilen don ni verre@s verrenin dɔ ye (.) verrenin dɔ
 de kɛlen bɛ k' a koori min bɛ kɔ̀nɔ̀na na ni fil jate don c' est@s ça@s qu' on@s
 appelle@s le@s fila filament@s
 %gls : l'ampoule même est renfermé d'un verre d'un petit verre (.) un petit verre
 l'entoure à l'intérieur duquel il y a un fil qu'on appelle filament
 539 %ref: \$TRAFRA \$DENIBF
 540 %cir: A1MM A2MM
 541 *MTR : bien on dit ces filaments également produisent aussitôt la lu la lumière
 543 *MTR : <on dit la lampe électrique de poche n'est pas n' est+ce pas encom
 encombrant> [///] elle est facile à [/] à transporter .
 545 %ref: \$EXPFRA
 546 %cir: A1MM

De plus, étant donné que les sciences d'observation sont enseignées en français, les élèves peuvent s'attendre à plus d'explications, de reformulations et de traductions pour comprendre les nombreux termes spécifiques utilisés dans ces séquences. Les proportions de reformulations produites par enseignant et par discipline apparaissent de manière pertinente dans la figure (page suivante).

En revanche, en considérant le même facteur linguistique dans le sens de « familiarité avec la langue d'enseignement », il n'est pas étonnant que la majorité des enseignants aient produit plus de reformulations en géographie qu'en sciences d'observation. La géographie étant enseignée en bamanankan, une langue que les enseignants maîtrisent généralement mieux, ou du moins à l'oral car ils l'utilisent quotidiennement, on peut supposer que cela facilite, dans une certaine mesure, le recours à davantage de reformulations. Au regard de leur part dans les activités didactiques en classes, il paraît évident qu'ils produisent le plus grand nombre des formes de reformulations identifiées dans mon étude. Soit la figure suivante.

Figure 37 : Écart-type entre les reformulations des disciplines selon les niveaux d'expertise



Citons en particulier les reformulations par explication paraphrastique ou par substitution synonymique comme apparaît dans les deux extraits ci-dessous.

✓ *Exemple de reformulation par Explication paraphrastique*

Extrait n° 117 : M09-GEO-JIW-030521

- 54 *MTR : ɔhɔn sisan an bɔra ka fɛn damadɔ fɔ (.) EOS ko ji
 00%gls : d'accord maintenant on vient de citer quelques exemples (.) EOS a cité l'eau
- 55 *MTR : donc@s an ka bi kalanda bɛ tali kɛ ji de kan
 00%gls : notre leçon du jour porte sur l'eau
- 56 *MTR : dugukolo yere sanfɛ ji minnu bɛ dugukolo sanfɛ o jiw an bena bi kalan bena
 taa o de o de kan
 00%gls : les eaux de surface les eaux qui sont sur la sur la terre font l'objet notre cour
 du jour
- 58 %ref: \$EXPBAM

59 %cir: A1MM
 60 *MTR: ka se ka jiw dɔn ji suguya minnu bɛ dugukolo sanfe
 00%gls: connaître les eaux les types d'eau de surface
 61 %ref: \$EXPBAM
 62 %cir: A1MM

✓ *Exemple de reformulation par substitution synonymique*

Extrait n° 118 : M03-GEO-JIW-160321

60 @G: explication
 61 *MTR: nin ji ninnu file ni ye an ben' a lajɛ ji minnu bɛ boli ani ji minnu tɛ boli
 62 %gls: parmi ces cours d'eaux là on va maintenant voir ceux coulent et ceux qui ne coulent pas
 [...]
 71 *MTR: <a bɛ boli> [///] ale jɔlen tɛ dɛ ale bɛ boli de (.) a bɛ boli a bɛ duguw cɛci a bɛ quartierw@s cɛci
 %gls: ça coule [///] elle n'est pas stagnante elle coule (.) elle coule et traverse les quartiers
 73 %ref: \$EXSBAM \$EXSBAM
 74 %cir: A1MM A2MM
 76 *MTR: <donc@s baji bɛ boli> [///] baji ye jikɛnɛba ye min bɛ boli [///] woyo
 000%gls: donc l'eau du fleuve coule [///] le fleuve est une grande étendue d'eau qui court [///] coule
 78 %ref: \$EXSBAM
 79 %cir: A1MM

Le déploiement de ces formes nécessite un niveau considérable d'expertise dans la langue. On s'attend donc néanmoins à ce que les débutants présentent tous une quantité de reformulations largement supérieure en géographie.

2.1.4 Distribution par auto-reformulation et hétéro-reformulation

En ce qui concerne les niveaux de reformulation chez les enseignants, les auto-reformulations représentent 63,51 % tandis que les hétéro-reformulations représentent 36,49 % (voir le tableau ci-dessous). Nous constatons que les auto-reformulations doublent presque par rapport au nombre des hétéro-reformulations, ce qui suggère que la production discursive des enseignants prend davantage appui sur eux-mêmes que sur les élèves. On peut se demander si cette différence qui apparaît au niveau global des enseignants se reflète également chez chacun d'entre eux. En d'autres termes, la question est de savoir si les auto-reformulations dominent également dans les reformulations des enseignants pris individuellement. Observons le tableau suivant.

Tableau 39 : : Inventaire des auto-reformulation et hétéro-reformulation chez les enseignants

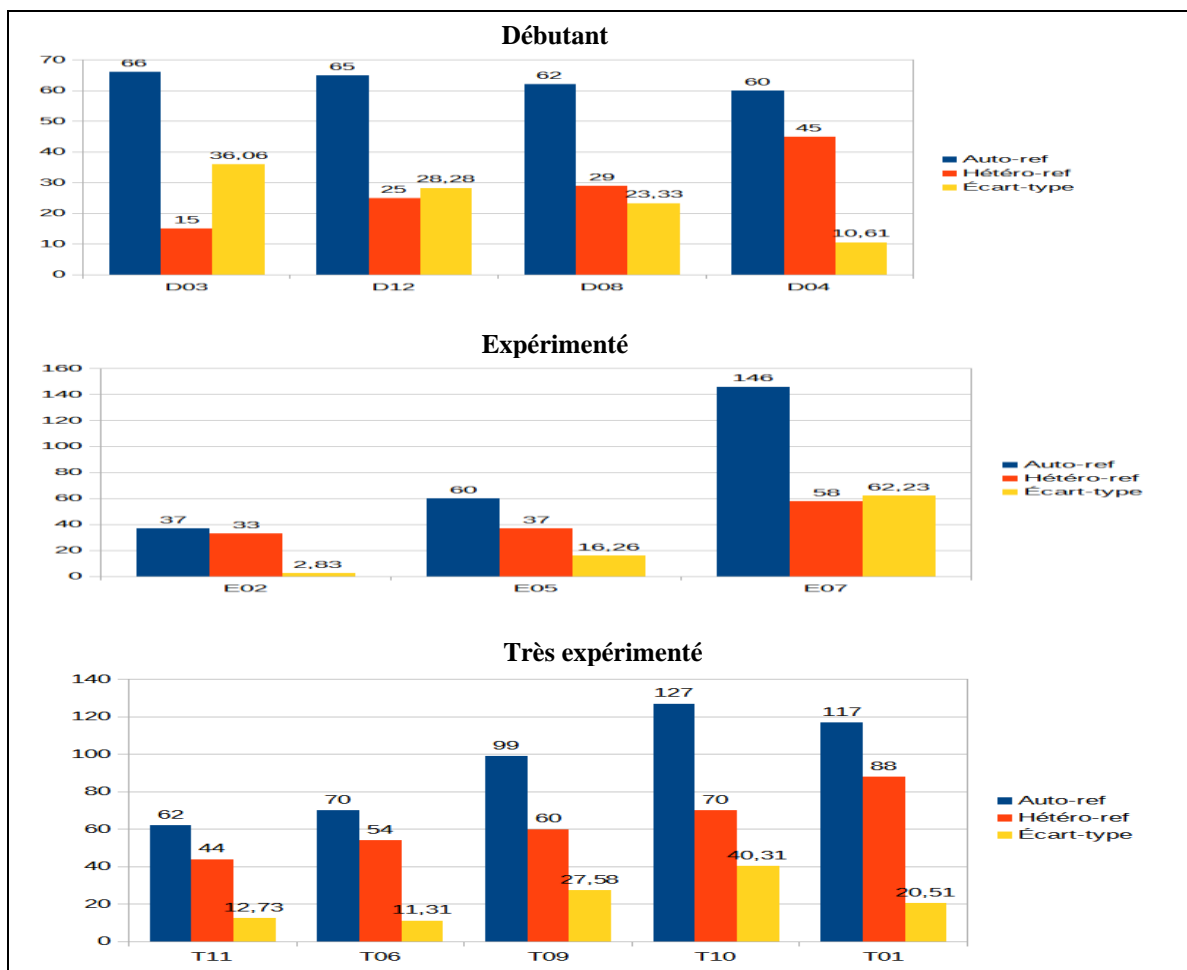
Niveau ref	T01	E02	D03	D04	E05	T06	E07	D08	T09	T10	T11	D12	Tot.	Tot. (%)
Auto-ref	117	37	66	60	60	70	146	62	99	127	62	65	971	63,51 %
Hétéro-ref	88	33	15	45	37	54	58	29	60	70	44	25	558	36,49 %
Total	205	70	81	105	97	124	204	91	159	197	106	90	1529	100 %

Contrairement à ce que nous avons observé dans la distribution des reformulations par disciplines, ici, la tendance générale de prédominance des auto-reformulations est valable pour chaque enseignant considéré individuellement. En d'autres termes, les auto-reformulations dominent l'ensemble des reformulations enseignantes aussi bien que celles chez chacun des enseignants.

Si la prédominance des auto-reformulations s'avère chez tous les enseignants, il est cependant important de souligner que l'enseignant ayant produit le plus grand nombre de reformulations n'est pas nécessairement celui qui a produit le plus grand nombre d'auto-reformulations. Nous nous rendons compte de cela en comparant les quantités de reformulations produites par les enseignants T01 (205) et E07 (204). Malgré le fait que le premier ait proposé un total de 205 reformulations, c'est le second qui a présenté un plus grand nombre d'auto-reformulations, avec 146 occurrences, comparé au premier T01 qui en compte 117. Toutefois, dans les deux cas, les auto-reformulations sont nettement plus nombreuses que les hétéro-reformulations, comme c'est le cas pour les autres enseignants également.

La figure (page suivante) met en exergue l'écart entre les deux niveaux de reformulations chez les enseignants au sein des trois catégories d'expertise. En effet, si tous les enseignants ont produit plus d'auto-reformulations que d'hétéro-reformulations, voyons que la considération de l'écart-type entre les quantités de ces deux niveaux de reformulation semble pertinente afin d'évaluer le degré d'équilibre ou de disparité entre ces niveaux de reformulation chez les enseignants. Cet écart varie entre 10 et 36,06 chez les débutants, entre 2, 83 et 62, 23 chez les expérimentés et entre 11,31 et 40, 31 chez les enseignants très expérimentés. Ces chiffres affichent une disparité assez significative entre les nombres d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulations chez les enseignants expérimentés et très expérimentés. Toutefois, il est difficile d'affirmer que la proportion des reformulations est plus équilibrée dans une catégorie donnée. Cet aspect sera creusé davantage dans d'autres paramètres comme celui des cohortes et effectif d'élèves qui semblent exercer une influence sur ces niveaux de reformulations.

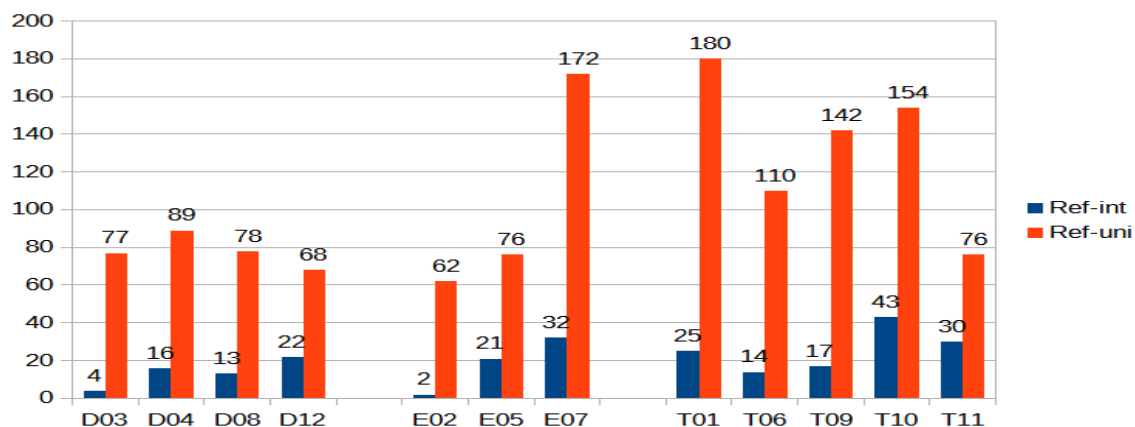
Figure 38 : Écart-type entre les auto- et hétéro-reformulations selon les niveaux d'expertise



2.1.5 Distribution par reformulation unilingue et reformulation interlingue

Il convient de répéter que, malgré la répartition prédéfinie des disciplines selon les langues, telle qu'établie au niveau macro du curriculum en vigueur, les participants procèdent à des choix personnels au niveau micro. Cela veut dire que les pratiques observées révèlent les traces de ce qui est officiellement permis, l'utilisation de telle langue dans telle discipline, et ce qui relève de l'initiative des participants eux-mêmes. La figure 39 (page suivante) nous renseigne davantage sur la proportion des reformulations par niveaux unilingue et interlingue.

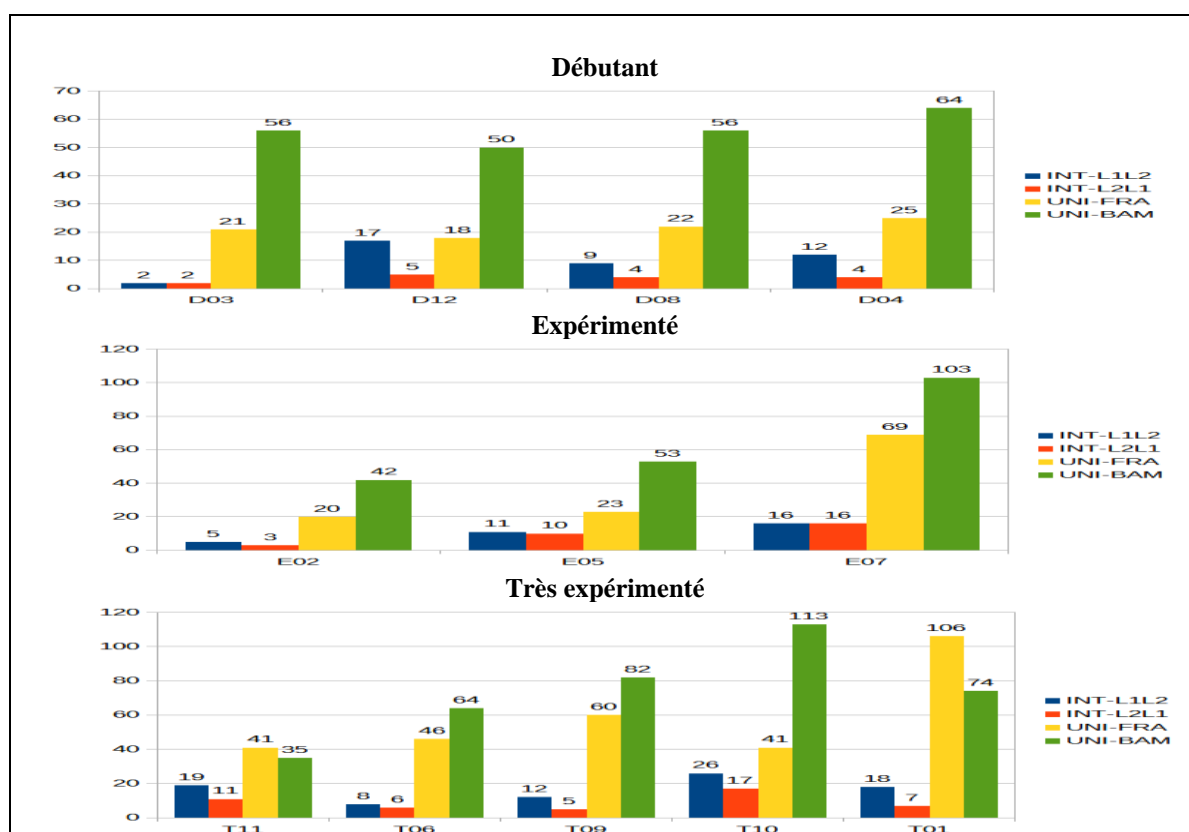
Figure 39 : Proportion des reformulations par forme unilingue et interlingue



Le mode d’articulation des langues en situation d’enseignement bilingue entraîne sans doute des répercussions sur les formes linguistiques des reformulations. Parmi les enseignants observés, certains prétendent fréquemment proscrire l’utilisation de la langue 1 par les élèves lors des cours dispensés en langue seconde. D’autres enseignants valorisent au contraire le recours, non seulement à la L1, mais aussi au parler du novice, c’est-à-dire le langage propre à l’élève, dans toutes ses formes. Il semble que tout cela découle de la vision de l’enseignant par rapport à l’enseignement à curriculum bilingue fondé sur l’utilisation de la L1. La vision monolingue de l’enseignement bilingue considère le recours aux langues premières de l’apprenant comme indice d’une incompétence linguistique chez celui-ci. La conséquence de cette conception est que le recours ou la fréquence du recours à la L1 diffère d’un enseignant à l’autre : « certains la rejettent, interdisent tout « parasitage » ; d’autres la tolèrent mais évitent d’y avoir trop recours et d’autres encore encouragent les élèves à l’utiliser » (Kadi-Ksouri, 2019, p.80-81).

L’examen de la fréquence des reformulations, exposées dans la figure 40 (page suivante), confirme que les reformulations se manifestent diversement au niveau linguistique. Cette figure met particulièrement en exergue le détail des reformulations unilingues (en français ou en bamanankan) et interlingues (de L1 vers L2 ou de L2 vers L1).

Figure 40 : Détail des formes unilingue et interlingue selon les niveaux d'expertise



À l'exception de T01 et T11, tous les enseignants ont produit plus de reformulations en L1 qu'en L2, en prenant en considération les reformulations produites dans les deux disciplines. De manière générale, les enseignants alternent l'usage du français avec celui du bamanankan aussi bien dans le traitement des contenus didactiques que dans la gestion des interactions.

En outre, comme nous l'avons vu au sein des verbatims des interactions didactiques plurilingues dans la partie de l'analyse qualitative, l'opacité de certains termes et la densité conceptuelle de certains concepts (Gajo, 2005, 2006) contribuent à la mise place des reformulations unilingues et plurilingues en gommant souvent les frontières entre les langues. Observons dans la figure ci-dessus les proportions des reformulations interlingues (de L1 vers L2 et de L2 vers L1) et celles produites dans chacune des deux langues (le bamanankan et le français). En comparant les deux types de reformulations unilingues, à savoir celles élaborées en français ou en bamanankan, il devient apparent que le choix d'utiliser l'une ou l'autre langue dans les reformulations ne semble pas nécessairement lié à l'une des trois catégories d'enseignants. Cependant, on s'attend intuitivement à ce que les reformulations unilingues de L1 soient plus prévalentes, du moins parmi les enseignants débutants, peut-être en raison de

leur meilleure maîtrise de cette langue par rapport à la L2. Néanmoins, il convient de noter que cette observation ne représente qu'une des nombreuses hypothèses à prendre en considération.

2.2 Comparaison selon la cohorte d'élèves

Il convient de rappeler que dans cette étude, deux catégories de cohortes ont été distinguées, à savoir, la cohorte qualifiée comme « une classe, une journée » et celle qualifiée comme « une classe, une demi-journée ». Sur la base de ces deux cohortes, deux groupes d'enseignants, comprenant chacun un nombre équivalent d'individus, ont été formés indépendamment de leur niveau d'expertise au niveau administratif. L'affectation de ces enseignants à l'un ou l'autre de ces ensembles relève donc du choix des directeurs d'établissements scolaires et non d'une catégorisation du chercheur. Les enseignants composant le premier groupe seront identifiés en faisant référence à la première lettre du terme « Journée », tandis que les enseignants appartenant au second groupe seront désignés à partir de la première lettre du terme « Demi ». Les spécificités de ces données sont explicitées dans le tableau rappelé ci-dessous.

Tableau 40 : Rappel du code MTR adapté au type de cohorte d'élèves

Cohorte Journée (J)						Cohorte Demi-journée (d)					
J01	J03	J04	J06	J07	J08	d02	d05	d09	d10	d11	d12

La minuscule de la lettre « d » est adoptée pour éviter la confusion entre les abréviations des enseignants en « Demi-journée » (d) et ceux considérés comme « Débutant » (D). L'observation de la variable liée à la cohorte d'élèves se fonde sur l'hypothèse que les modes de reformulation adoptés par les enseignants pourraient différer en fonction de la durée pendant laquelle ils ont les élèves, que ce soit pour des journées complètes ou des demi-journées au cours de la semaine scolaire. Par exemple, on pourrait supposer qu'un enseignant ayant en charge une cohorte uniquement pendant les demi-journées pourrait réduire le temps accordé aux explications, étant donné que ces moments sont propices à de nombreuses reformulations. En revanche, on pourrait s'attendre à ce qu'un enseignant responsable d'une cohorte pour toute la journée dispose du temps nécessaire pour offrir des explications plus exhaustives. Cependant, les sous-séquences consacrées à l'explication constituent un moment propice de reformulation par rapport à d'autres phases comme celles du rappel du cours précédent, de l'introduction du nouveau cours ou de la synthèse.

2.2.1 Fréquence des reformulations par tour de parole

En analysant les deux prochains tableaux, il devient évident qu'il existe une prédominance quantitative en faveur des enseignants appartenant à la cohorte « Journée » dans tous les domaines étudiés. Cette tendance est particulièrement marquée en ce qui concerne le nombre et la fréquence des reformulations par rapport aux tours de parole. Il est à noter que 50 % des enseignants de chacune des deux catégories présentent un ratio supérieur à 0,20. Cependant, parmi les enseignants de la cohorte « Journée », le ratio de reformulation par tour de parole fluctue entre 0,10 et 0,31, tandis qu'il oscille entre 0,13 et 0,28 chez les enseignants de l'autre cohorte. Dans l'ensemble, on peut constater qu'en moyenne, le ratio est légèrement plus élevé dans le premier groupe que dans le second. Néanmoins, cette différence n'est pas suffisante pour formuler une hypothèse, et encore moins pour prendre une décision. En revanche, une hypothèse semble envisageable en se basant uniquement sur les données relatives au nombre de tours de parole et de reformulation présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 41 : Inventaire des tours de parole et de reformulation par type de cohorte

a) Cohorte journée entière

MTR	TP	Ref	R Ref/TP
J01	652	205	0,31
J03	278	81	0,29
J04	1028	105	0,10
J06	668	124	0,19
J07	841	204	0,24
J08	563	91	0,16

b) Cohorte demi-journée

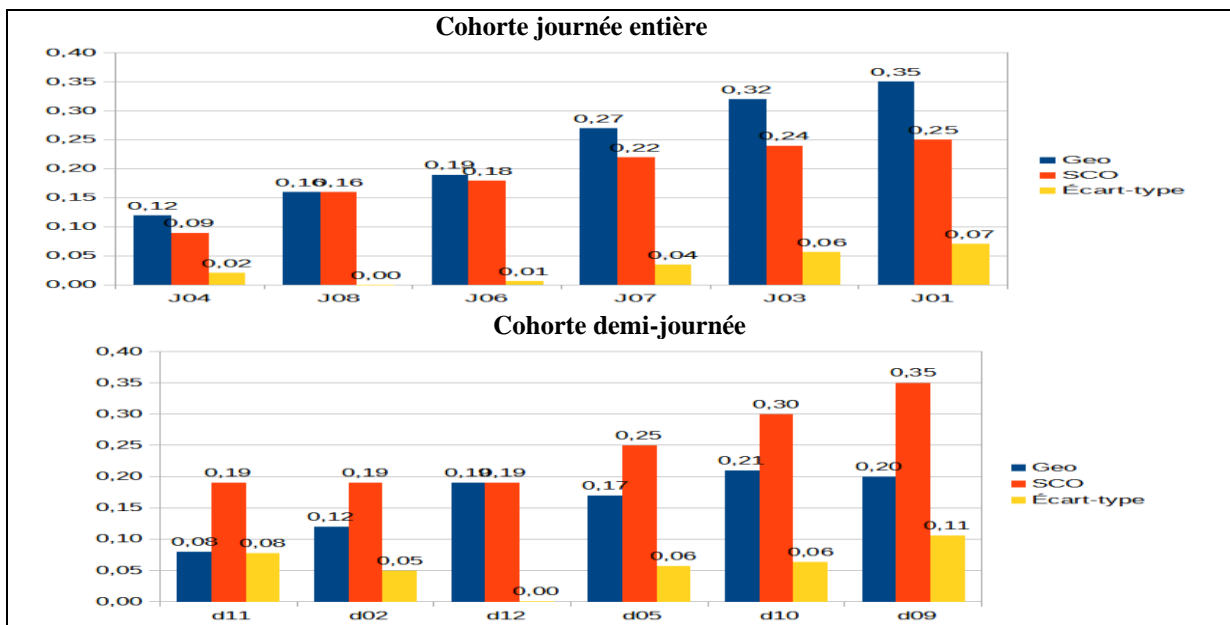
MTR	TP	Ref	R Ref/TP
d02	466	70	0,15
d05	464	97	0,21
d09	569	159	0,28
d10	808	197	0,24
d11	793	106	0,13
d12	473	90	0,19

Les résultats obtenus mettent en évidence de manière manifeste que les enseignants de la cohorte « Journée » ont produit un volume plus élevé de tours de parole que leurs pairs de la cohorte en demi-journée. Cette observation peut être expliquée par le fait que les premiers disposent d'une durée d'enseignement nettement plus étendue que les seconds. Par conséquent, les enseignants de la cohorte « Journée » présentent un nombre plus élevé de reformulations par rapport à leurs homologues de l'autre cohorte.

Deux aspects propres aux enseignants, considérés individuellement, sont mis en évidence dans le graphique présenté ci-dessous. Il s'agit, d'une part, du ratio des reformulations par tour de parole au sein des disciplines, d'autre part, de l'écart-type entre ces ratios. En observant les chiffres mis sur cette figure, on constate une variation de la fréquence de reformulation par tour de parole parmi les enseignants des deux cohortes. Dans la cohorte journée, la fréquence de reformulation par tour de parole est plus élevée que dans celle de demi-

journée, bien que cette tendance varie selon les matières. En géographie, la plupart des enseignants de la cohorte journée ont un ratio de reformulations par tour de parole (Ref/TP) supérieur, à l'exception de J08 qui présente des chiffres équilibrés dans les deux disciplines. D'un autre côté, en sciences d'observation, la plupart des enseignants de la cohorte demi-journée ont un ratio Ref/TP supérieur, sauf l'enseignant d12 présentant des données égales. Observons la figure suivante portant sur le rapport entre reformulation et tour de parole pour chaque discipline.

Figure 41 : Écart-type de ratio reformulation et tour de parole dans les disciplines selon les types de cohortes d'élèves



L'augmentation du ratio de reformulations par tour de parole en sciences d'observation peut vraisemblablement s'expliquer par le fait que les disciplines enseignées en français, ainsi que le français lui-même, semblent être privilégiés par de nombreux enseignants, comme cela a été mentionné lors des entretiens. Or, les enseignements étant limités à la mi-journée, il va de soi que le temps alloué à l'enseignement du bamanankan ou des disciplines dispensées dans celui-ci soit minoré.

Certains enseignants trouvent d'ailleurs du soutien dans cette perspective de la part de leur directeur d'école. Ce choix se justifie, semble-t-il, par la préparation des évaluations finales qui ne concernent que le français et les matières dispensées dans cette langue, ce qui pose la question de la cohérence dans l'état actuel de la mise en pratique du curriculum bilingue : dispenser des cours dans une langue et les évaluer dans une autre langue, ou même ne pas les évaluer. Je reviendrai plus en détail sur ces questionnements.

2.2.2 Fréquence des reformulations par catégorie

En observant les colonnes des reformulations des deux catégories d'enseignants du tableau suivant, on relève que 50 % des enseignants de la cohorte demi-journée ont produit une quantité de reformulations inférieure à 100, tandis que parmi les enseignants de la cohorte journée entière, seulement 33,33 % ont produit un nombre de reformulations inférieur à ce chiffre de 100. Cela démontre que la quantité horaire des enseignements a des incidences sur la quantité de reformulations produites par l'enseignant. Quant à l'entrée du tableau portant sur le ratio entre les types et les reformulations, elle nous permet de constater que 50% des enseignants de la cohorte demi-journée présentent un ratio inférieur ou égal à 0,45, tandis que plus de 66% des enseignants de la cohorte journée entière présentent un ratio inférieur ou égal à ce chiffre de 0,45. Or, la dispersion des occurrences de reformulations entre les différents types entraîne l'amointrissement de la valeur numérique du ratio et signifie par conséquent que l'enseignant varie ses reformulations.

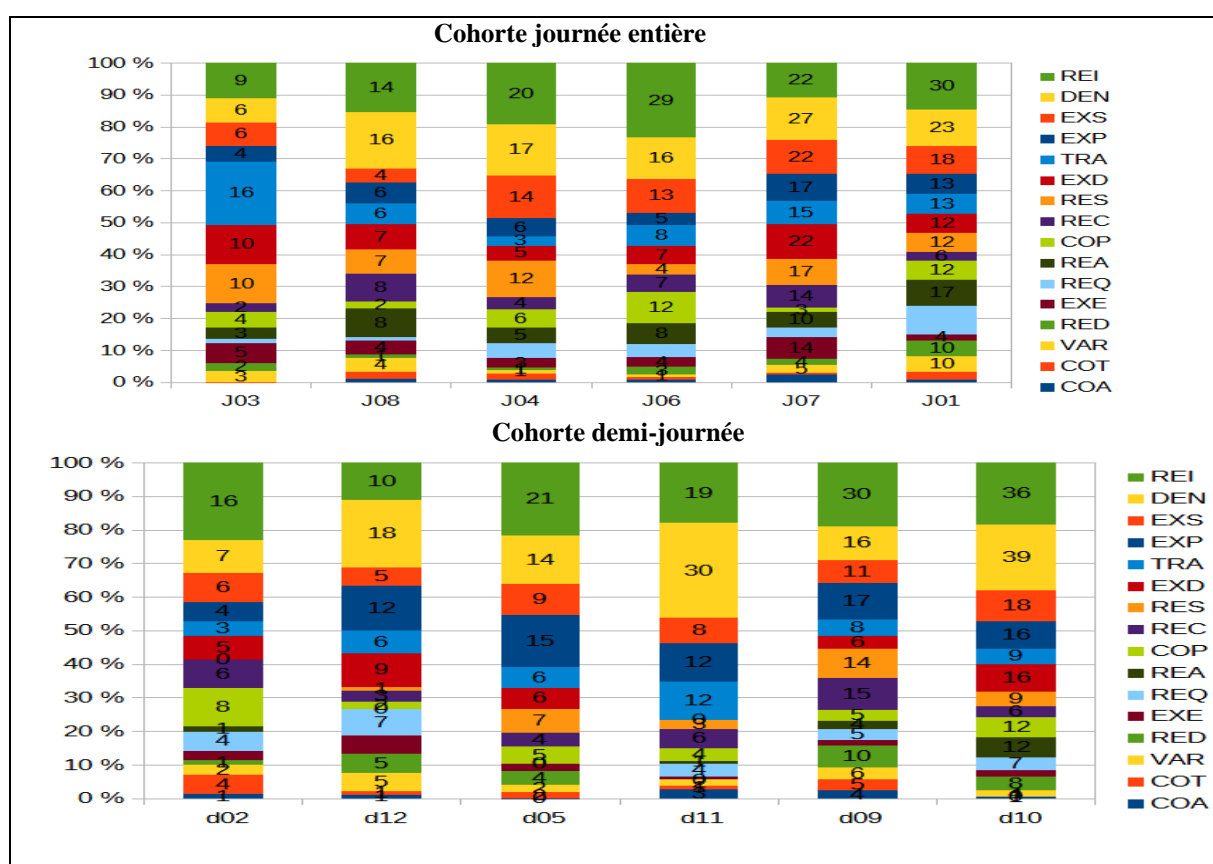
Figure 42 : Ratio Ref/Types

Cohorte demi-journée			
MTR	Ref	Types Ref	Ratio Types/Ref
d2	70	40	0,57
d05	97	52	0,53
d09	159	71	0,40
d10	197	71	0,32
d11	106	47	0,44
d12	90	48	0,53
Cohorte journée entière			
MTR	Ref	Types Ref	Ratio Types/Ref
J01	205	66	0,31
J03	81	37	0,45
J04	105	48	0,45
J06	124	58	0,46
J07	204	71	0,31
J08	91	50	0,54

Les enseignants de la cohorte journée entière, outre le fait qu'ils produisent plus de reformulations, varient davantage leurs reformulations comparativement à leurs pairs de la cohorte demi-journée. En somme, la proportion du temps d'enseignement a des incidences sur la variation des reformulations chez l'enseignant.

L'examen de la fréquence des catégories de reformulations permet de mettre en évidence les types de reformulations privilégiés ou non par l'enseignant en fonction de la durée des enseignements. De manière similaire aux autres paramètres, nous allons porter notre attention sur deux catégories aux extrémités du spectre, à savoir les deux catégories les plus dominantes et les deux moins dominantes. Ainsi, les catégories REI (répétition immédiate) et DEN (dénomination) sont tendanciellement les plus prédominantes au sein des deux cohortes, bien que cette situation évolue légèrement lorsque l'on considère séparément les deux groupes d'enseignants ou individuellement les enseignants eux-mêmes. La figure suivante nous en donne plus de détails.

Figure 43 : Proportions de reformulation par catégorie selon les cohortes d'élèves



Ces formes de reformulation occupent la première et la deuxième position chez 5 enseignants sur 6, soit 83,33 %, des enseignants de la cohorte Journée, tandis qu'elles occupent les mêmes positions chez 4 sur 6, soit 66,66 %, des enseignants de la cohorte Demi-journée. Ceci indique que leur proportion est significativement plus élevée chez les enseignants de la cohorte Journée par rapport à ceux de la cohorte Demi-journée comme nous pouvons le constater sur la figure ci-dessus. De manière constante, il est observé que les catégories Répétition immédiate et Dénomination sont prédominantes chez la majorité des enseignants des deux groupes.

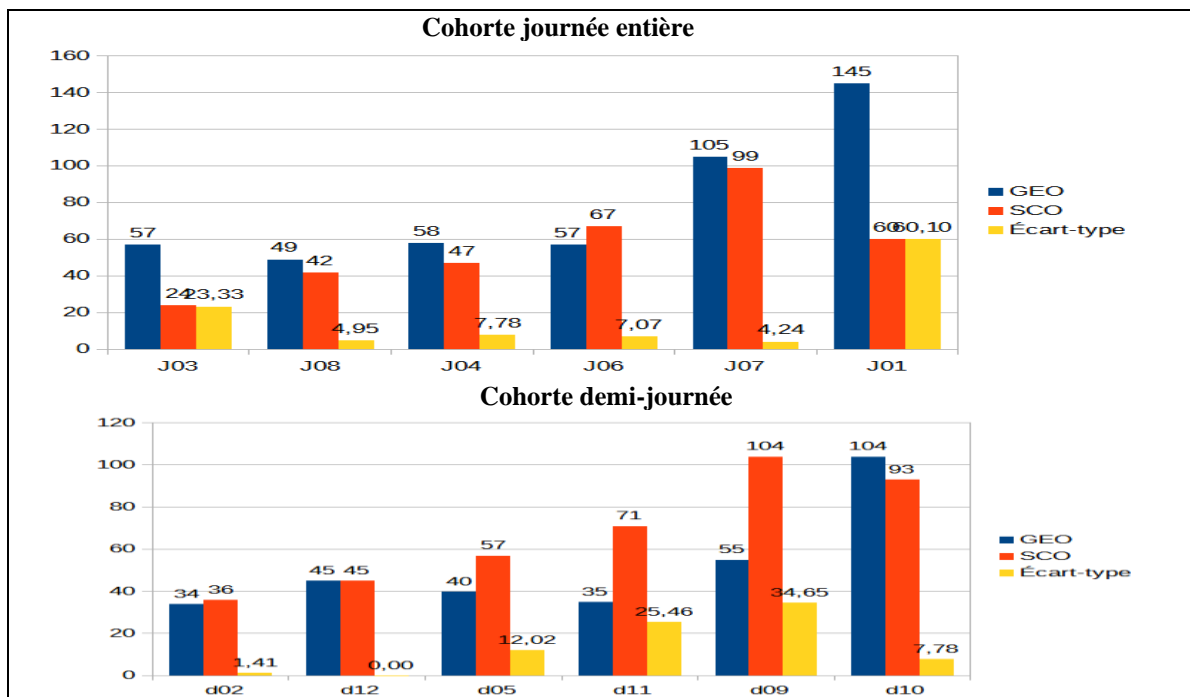
Cependant, chaque groupe se distingue par l'identification d'une troisième catégorie particulière. En effet, la catégorie Explication par substitution synonymique semble être privilégiée par les enseignants de la cohorte Journée, tandis que la catégorie Explication paraphrastique est davantage adoptée par les enseignants de la cohorte Demi-journée. Par ailleurs, tout comme dans les paramètres précédents, les catégories Correction apparente et Correction totale demeurent tendanciellement les moins dominantes au sein des deux groupes.

2.2.3 Distribution par discipline

En ce qui concerne les types de cohorte, l'analyse de la distribution des reformulations selon les disciplines révèle deux tendances distinctes, tant au niveau global des deux types de cohorte qu'au niveau individuel des enseignants. Dans la cohorte de la journée, les reformulations sont majoritairement révélées en géographie, tandis qu'au sein de la cohorte de la demi-journée, elles prédominent dans le domaine des sciences d'observation.

Dans la cohorte de la journée, un enseignant (J06) transcende cette tendance en présentant davantage de reformulations dans le domaine des sciences d'observation par rapport à la géographie. Cette singularité peut être attribuée à l'approche de cet enseignant, qui mentionne lors des entretiens qu'une explication donnée une seule fois dans la langue des élèves suffit à leur compréhension dans la plupart des cas. La géographie étant dispensée en bamanankan, langue de communication quotidienne des élèves, cette explication tend à conclure que les reformulations se font davantage pour des problèmes d'intercompréhension. Nonobstant la possibilité qu'elles puissent présenter cette qualité, d'autres passages du corpus, notamment celui portant sur la non-classification de la « piscine » en tant que source d'eau coulante, démontrent que ce n'est pas toujours le cas. Pour rappel, cette sous-séquence d'explication autour de la notion de piscine constitue un extrait de cours de géographie dispensée en bamanankan, donc dans la langue l'élève. Or, dans ladite sous-séquence, un élève persiste à croire, malgré une explication détaillée de la part de l'enseignant, que les *piscines* font partie des cours d'eau coulante. Il convient donc de nuancer l'explication qui consiste à dire qu'on n'a pas forcément besoin de reformuler assez dans une langue que tous les participants comprennent. Observons à présent l'écart-type entre les reformulations des disciplines selon les cohortes d'élèves.

Figure 44 : Écart-type entre les reformulations des disciplines selon les cohortes d'élèves



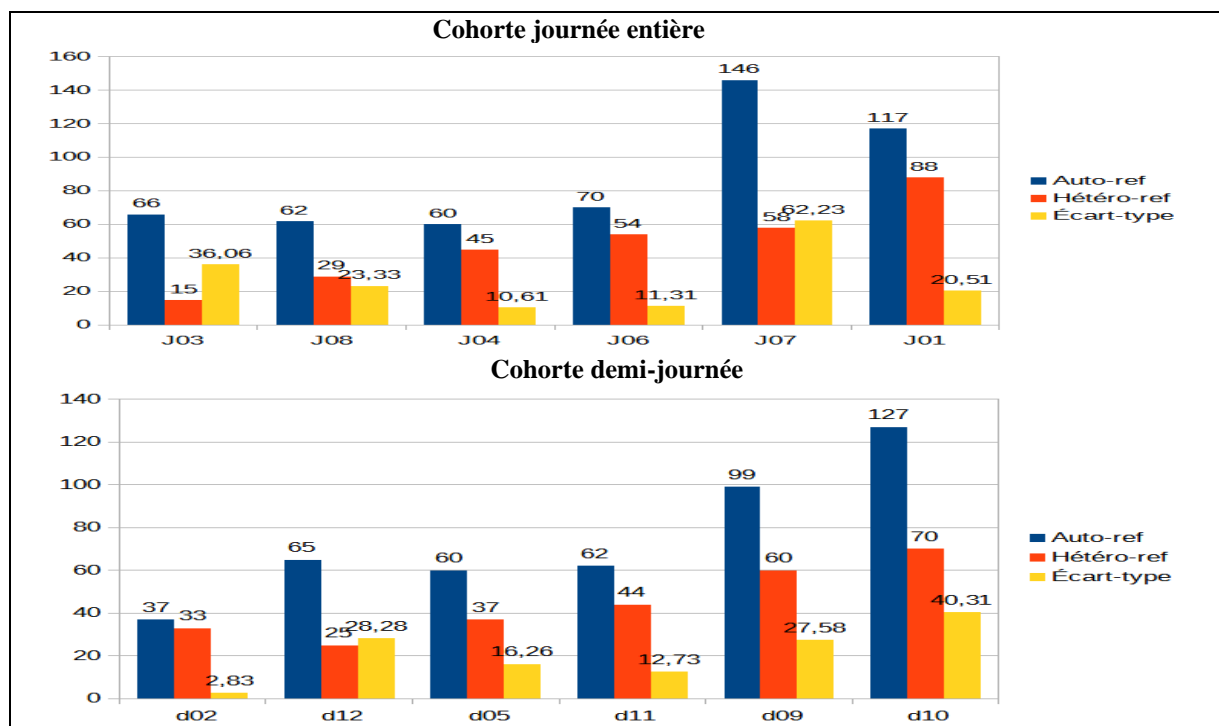
Au sein de la cohorte de la demi-journée, deux enseignants (d12 et d10) se distinguent de leurs pairs de la même catégorie. Le premier présente une répartition équilibrée de fréquence de reformulation entre les deux disciplines, tandis que le second va à l'encontre de la tendance générale de cette catégorie en présentant davantage de reformulations en géographie qu'en sciences d'observation. Dans le cas du premier enseignant, les cours de géographie sont principalement donnés en français, avec des explications orales en bamanankan, ce qui diffère de l'approche commune des autres enseignants qui enseignent presque tous les aspects de la géographie dans la même langue.

Lorsqu'il est interrogé sur ce choix, l'enseignant explique qu'il n'a pas été suffisamment formé à la langue académique du bamanankan pour mener l'intégralité du cours dans cette langue, et sa hiérarchie lui demande de se débrouiller ainsi. Quant au second enseignant, bien qu'il y ait plus de reformulations en géographie par rapport aux sciences d'observation, les raisons de ces prévalences sont floues. Néanmoins, il est notable que cet enseignant possède une connaissance approfondie de la langue et culture bamanan, à laquelle il fait régulièrement référence dans ses cours. Du fait que cet enseignant manifeste une maîtrise du bamanankan même dans les cours donnés en français, on peut en déduire que ses cours des sciences d'observations, peuvent être le lieu d'une alternance de langue entraînant la production des reformulations interlingues.

2.2.4 Distribution par auto-reformulation et hétéro-reformulation

La distribution par niveau de reformulation (auto et hétéro) ne diffère pas chez les enseignants des deux cohortes. Les auto-reformulations prévalent à toutes les échelles, aussi bien au niveau individuel des enseignants qu'au niveau global des deux cohortes. Or, il est évident que les hétéro-reformulations, comparées aux auto-reformulations, constituent davantage des traces du partage du discours didactique.

Figure 45 : Écart-type entre les auto- et hétéro-reformulations selon les cohortes d'élèves



Ce résultat contredit mes hypothèses selon lesquelles une proportion d'auto-reformulations peut être plus marquée parmi les enseignants de la cohorte demi-journée. Cette hypothèse était fondée sur le fait que ces enseignants disposent d'un temps de cours moins étendu ne leur permettant pas, peut-être, d'avoir suffisamment de temps pour étayer collectivement le discours didactique avec les élèves.

En raison d'insuffisance du temps d'enseignement, l'objectif se limite souvent à l'achèvement du programme au détriment de la progression des apprentissages. Si l'examen des niveaux de reformulation ne suscite pas de réserves en lien avec les types de cohortes, deux nuances subtiles semblent évidentes lors de l'analyse des écarts-types entre les niveaux auto-reformulation et hétéro-reformulation. Bien qu'il ait été constaté que les enseignants de la cohorte en journée complète produisent davantage de reformulations que leurs paires de la

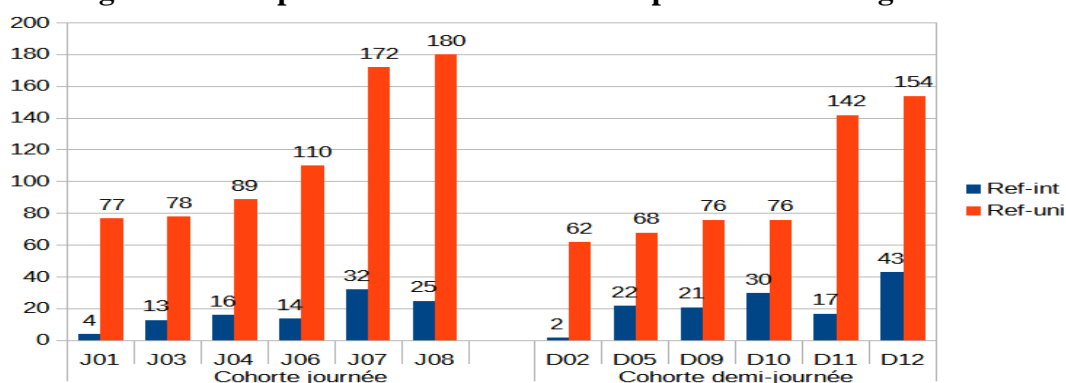
cohorte en demi-journée, leurs chiffres en matière d’auto-reformulation sont sensiblement similaires.

En effet, la moitié des enseignants au sein des deux groupes affiche des chiffres d’auto-reformulation similaires, se situant entre 60 et 66 occurrences. Le deuxième aspect subtil réside dans le fait que les disparités entre le nombre de reformulations des deux niveaux sont davantage équilibrées parmi les enseignants du premier groupe que parmi ceux du deuxième groupe.

2.2.5 Distribution par reformulation unilingue et reformulation interlingue

Au sein des deux cohortes, la distribution des reformulations selon les formes unilingues et interlingues révèle une prédominance des reformulations unilingues par rapport aux reformulations interlingues. Cette tendance se manifeste aussi bien au niveau global qu’à l’échelle locale c’est-à-dire chez les enseignants considérés individuellement comme nous pouvons l’apercevoir dans la figure ci-dessous.

Figure 46 : Proportion des reformulations par forme unilingue et interlingue

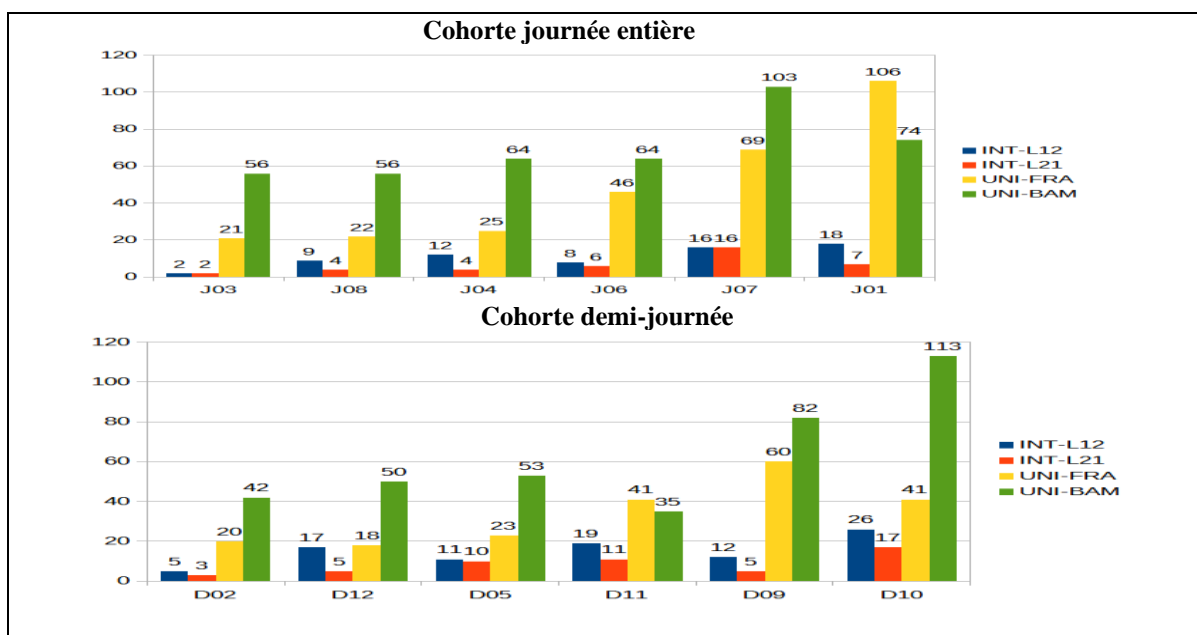


L’observation de la figure montre que les reformulations unilingues des enseignants de la cohorte journée se situent entre 77 et 180, tandis que celles de leurs pairs situent entre 60 et 154 occurrences démontrant tendanciellement une prédominance de ces formes de reformulations chez les premiers par rapport aux seconds. En revanche, le nombre de reformulations interlingues se situe entre 17 et 43 chez 5/6 enseignants de la cohorte demi-journée, tandis qu’il se situe entre 13 et 32 chez 5/6 des enseignants de la cohorte journée, démontrant tendanciellement une prédominance de ces formes de reformulation chez les enseignants de cohorte demi-journée.

Quelle interprétation peut-on tirer de cette proportion plus marquée de reformulations interlingues chez les enseignants de la cohorte en demi-journée, dont, dans l'ensemble, le taux de reformulation est inférieur à celui de leurs homologues ? Étant donné que la majorité des reformulations interlingues sont relevées dans les séquences des sciences d'observation dispensées en L2, et étant donné également que les enseignants de ce groupe disposent de moins de quantité horaire pour leurs enseignements, une hypothèse peut être formulée. Afin de mieux gérer leur temps d'enseignement en général, et d'explication en particulier, les enseignants de la cohorte en demi-journée ont fréquemment recours à la langue 1. Par conséquent, leurs reformulations interlingues se multiplient du fait d'alterner la L1 et la L2 dans le discours didactique.

En effectuant une comparaison entre les deux sous-catégories de reformulations unilingues ainsi que celles des interlingues, des similitudes au niveau des situations émergent. Au sein des deux groupes d'enseignants, différenciés selon les cohortes d'élèves, les reformulations unilingues sont majoritairement dominées par le bamanankan, à l'exception d'un enseignant dans chaque groupe, précisément l'enseignant J01 du premier groupe et l'enseignant d11 appartenant au deuxième groupe. L'occurrence fréquente de reformulations en français chez le premier enseignant découle de son choix personnel, où il organise ses cours de manière à alterner les séquences d'une même discipline entre les deux langues. En revanche, la prévalence des reformulations en français chez le second enseignant peut hypothétiquement s'expliquer par le fait que ce dernier privilégie l'usage exclusif du français dans ses cours donnés dans cette langue.

Figure 47 : Proportions de reformulation par langue selon les cohortes d'élèves



Quant aux sous-catégories des reformulations interlingues, elles se présentent de manière similaire au sein des deux groupes, avec une dominance des reformulations interlingues L1 vers la L2. Ces reformulations interlingues étant cruciales dans mon corpus, je vais à nouveau les illustrer à cette étape de l'analyse afin de mettre en exergue leur intérêt. Le type L1L2 apparaît dans l'extrait ci-dessous dans lequel l'enseignant, lors de la sous-séquence d'explications portant sur l'utilité du sable, reprend d'abord les exemples donnés en bamanankan (L1) par les élèves, puis les reformule en français (L2).

✓ *Exemple de reformulation interlingue L1L2 chez l'enseignant*

Extrait n° 119 : M04-SCO-SAB-261020

- 374 *MTR: [-bam] a bε se ka ekəliso jɔ̄ (.) a bε se ka sugu jɔ̄ (.) a bε se so jɔ̄ tout@s ça@s
à@s c'est@s la@s construction@s non@s ?
375 %gls: ça sert à la construction d'écoles, du marché, de la maison
376 %ref: \$RESIBF
377 %cir: MMA1

Cette manifestation de reformulation, faisant partie intégrante de la catégorie de reformulation par résumé (RES), représente une interrogation à laquelle l'enseignant espère une confirmation positive de la part des élèves, afin de valider l'énoncé en cours de co-élaboration. Cette forme de reformulation, tenant compte de la L1, considère en même temps le point de vue des élèves, favorisant ainsi non seulement une avancée dans le discours didactique, mais aussi dans la construction des connaissances. Elle permet d'indiquer aux élèves que *ce que vous avez exprimé en langue A s'insère dans la catégorie de notion ou de concept en langue B*. Je reviendrai sur cette stratégie de reformulation qui devrait servir de source d'inspiration pour les programmes de formation visant à sensibiliser les enseignants aux pratiques efficaces de reformulation. Observons ci-dessous l'extrait 120 qui présente un autre cas de figure très intéressant.

✓ *Exemples de reformulation interlingue L2L1(et L1L2) chez l'enseignant*

Extrait n° 120 : M08-SCO-COU-091120

- 273 *MTR: [-bam] lame@s à@s bord@s tranchante@s ye mun ye tigeli bε ke ni yɔ̄rɔ̄ min
ye mun yɔ̄rɔ̄ mun da ka di o de ye lame à bord tranchante ye .
275 %gls: est la partie qui sert à couper, la partie lisse du couteau s'appelle .
276 %ref: \$EXDFIB \$EXPBAM \$DENSIBF

La particularité de cet extrait est qu’il présente en son sein trois occurrences de reformulations dont deux formes interlingues (L2 vers L1, L1 vers L2) et une forme unilingue (bamanan).

L’énoncé « la lame à bord tranchante » est d’abord présenté dans une explication définitoire allant de L2 vers L1 « ye mun ye tigeli be ke ni yoro min ye » (= est la partie qui sert à couper), puis cet énoncé reformulé est à son tour reformulé dans la même langue « mun yoro mun da ka di o de ye » (la partie lisse du couteau). Ensuite, l’énoncé source de départ « lame à bord tranchante » devient finalement l’énoncé reformulé.

2.3 Comparaison selon les effectifs d’élèves

En vue de comparer les reformulations employées par les enseignants en fonction de leurs effectifs d’élèves, deux groupes ont été formés sur la base d’une moyenne d’effectif de 57 élèves. Cette moyenne a été calculée en divisant le nombre total d’élèves (684) par le nombre de groupes d’élèves (12). Le premier ensemble regroupe sept enseignants dont l’effectif est inférieur ou égal à cette moyenne. Le second ensemble comprend cinq enseignants dont l’effectif est supérieur ou égal à la moyenne majorée d’un élève. Les enseignants du premier ensemble sont identifiés par la première lettre du terme « Inférieur », tandis que les enseignants du second ensemble sont distingués par la première lettre du terme « Supérieur ». Les précisions concernant ces éléments, notamment les effectifs d’élèves par classes, ainsi que la classification des enseignants, sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 42 : Code MTR adapté au type d’effectifs d’élèves

	Effectif inférieur ou égal à la moyenne							Effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée				
MTR	I01	I04	I05	I07	I10	I12	I11	S02	S03	S06	S08	S09
Effectif ELV	42	48	34	54	52	42	57	75	69	72	61	78

L’analyse de la variable relative à l’effectif d’élèves repose sur l’idée que la fréquence et la nature des reformulations peuvent varier en fonction du nombre d’élèves. On peut supposer, par exemple, qu’un enseignant ayant un effectif dépassant la moyenne majorée d’un élève, pourrait éventuellement mobiliser davantage d’auto-reformulations que d’hétéro-reformulations. En revanche, un enseignant dont l’effectif est inférieur ou égal à la moyenne majorée d’un élève, pourrait avoir tendance à utiliser davantage d’hétéro-reformulations, peut-être en raison de la possibilité de partager plus de temps avec les élèves.

2.3.1 Fréquence des reformulations par tour de parole

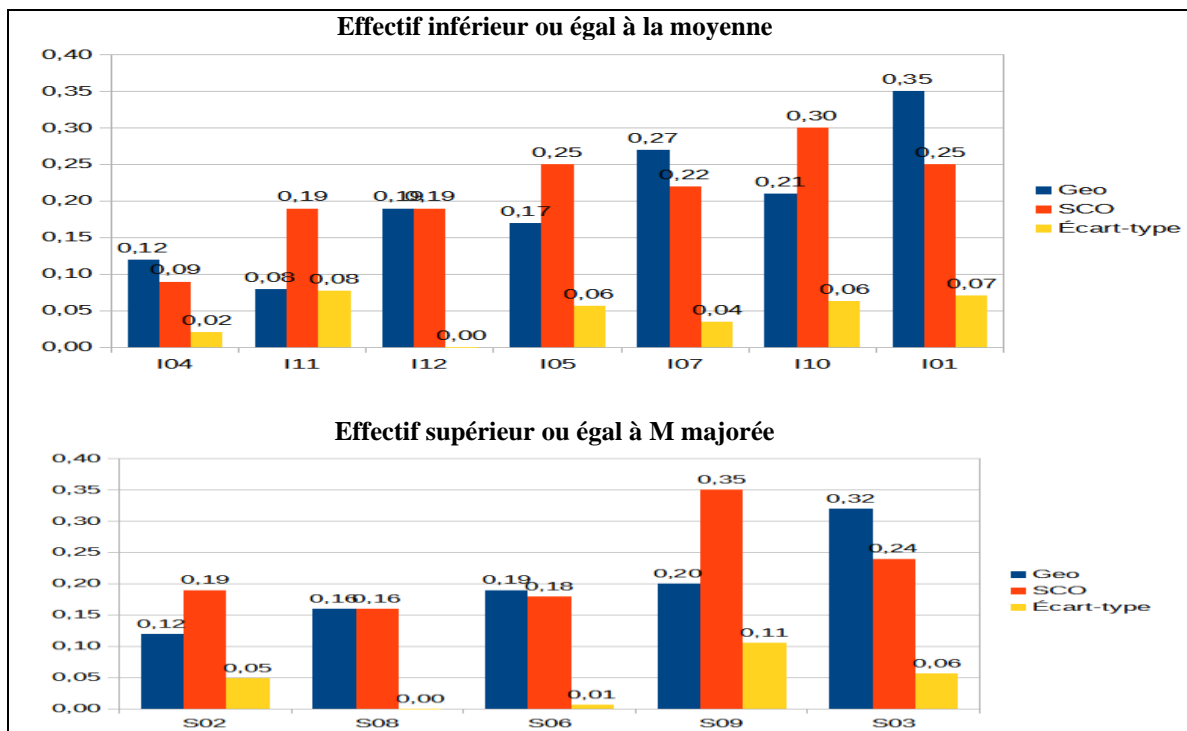
Au sein de la catégorie des enseignants dont l'effectif est inférieur ou égal à la moyenne, une variation du nombre de tours de parole est observée, allant de 464 à 1028, avec une plage d'occurrences de reformulations allant de 90 à 205. La fréquence moyenne de reformulation par tour de parole se situe à 1,44. En revanche, parmi leurs collègues dont l'effectif est égal ou supérieur à la moyenne majorée, le nombre de tours de parole oscille entre 466 et 668, avec un nombre de reformulations variant entre 70 et 159. Observons ces détails dans le tableau suivant.

Tableau 43 : Inventaire des tours de parole par type de cohorte d'élèves

a) Effectif inférieur ou égal à M				b) Effectif supérieur ou égal à M majorée			
MTR	TP	Ref	R Ref/TP	MTR	TP	Ref	R Ref/TP
I01	652	205	0,31	S02	466	70	0,15
I04	1 028	105	0,10	S03	278	81	0,29
I05	464	97	0,21	S06	668	124	0,19
I07	841	204	0,24	S08	563	91	0,16
I10	808	197	0,24	S09	569	159	0,28
I11	793	106	0,13	Néant			
I12	473	90	0,19				

Une comparaison entre ces deux groupes d'enseignants met clairement en évidence que ceux ayant un effectif inférieur ou égal à la moyenne affichent des taux de tours de parole et de reformulation nettement supérieurs à ceux des enseignants dont l'effectif est égal ou supérieur à la moyenne majorée. En ce qui concerne la fréquence des reformulations par discipline, des nuances se dégagent au sein des deux groupes. Parmi les enseignants dont l'effectif est inférieur ou égal à la moyenne, la fréquence totale de reformulation par tour de parole atteint 2,88 occurrences. Dans le groupe des enseignants dont l'effectif est égal ou supérieur à la moyenne majorée, la fréquence globale se situe à 2,11 occurrences. Dans les deux groupes, les sciences d'observation présentent une fréquence de reformulation significative par rapport à la géographie à l'échelle globale. Cependant, au niveau individuel, la tendance diffère chez certains enseignants, ce qui est observable en termes d'écart-type affiché dans la figure suivante.

Figure 48 : Écart-type de ratio Ref et TP dans les disciplines selon les effectifs d'élèves



Parmi les enseignants dont les effectifs d'élèves sont inférieurs ou égaux à la moyenne, on constate une variation de la fréquence de reformulation par tour de parole en géographie, s'échelonnant de 0,9 à 0,35. En revanche, chez les enseignants dont les effectifs d'élèves sont supérieurs ou égaux à la moyenne majorée, la fréquence de reformulation par tour de parole fluctue entre 0,16 et 0,32. Une situation similaire est observée dans le contexte des sciences d'observation, où la fréquence de reformulation par tour de parole varie entre 0,9 et 0,25 parmi le premier groupe d'enseignants, tandis qu'elle oscille entre 0,16 et 0,35 dans le deuxième groupe.

2.3.2 Distribution par catégorie de reformulation

L'observation de la colonne du tableau 44 (page suivante) portant sur les reformulations révèle que 5/7, soit 71,42 % des enseignants dont l'effectif d'élèves est inférieur ou égal à la moyenne ont produit une quantité de reformulations supérieure à cent. Le nombre de leurs reformulations est compris entre 90 et 205. Quant aux enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée, seulement 2/5, soit 40% d'entre eux ont produit un nombre de reformulations atteignant le chiffre de cent. Leur nombre de reformulations varie entre 70 et 159. Ces résultats démontrent que l'effectif d'élèves a des incidences sur la quantité de reformulations de l'enseignant. En d'autres termes, plus l'effectif d'élèves est réduit, plus les reformulations sont nombreuses chez l'enseignant.

Tableau 44 : Ratio ref/Types**Effectif inférieur ou égal à la moyenne**

MTR	Ref	Types Ref	Ratio Types/Ref
I01	205	64	0,31
I04	105	48	0,45
I05	97	52	0,53
I07	204	71	0,31
I10	197	71	0,32
I11	106	47	0,44
I12	90	48	0,53

Effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée

MTR	Ref	Types Ref	Ratio Types/Ref
S02	70	40	0,57
S03	81	37	0,45
S06	124	58	0,46
S08	91	50	0,54
S09	159	64	0,40

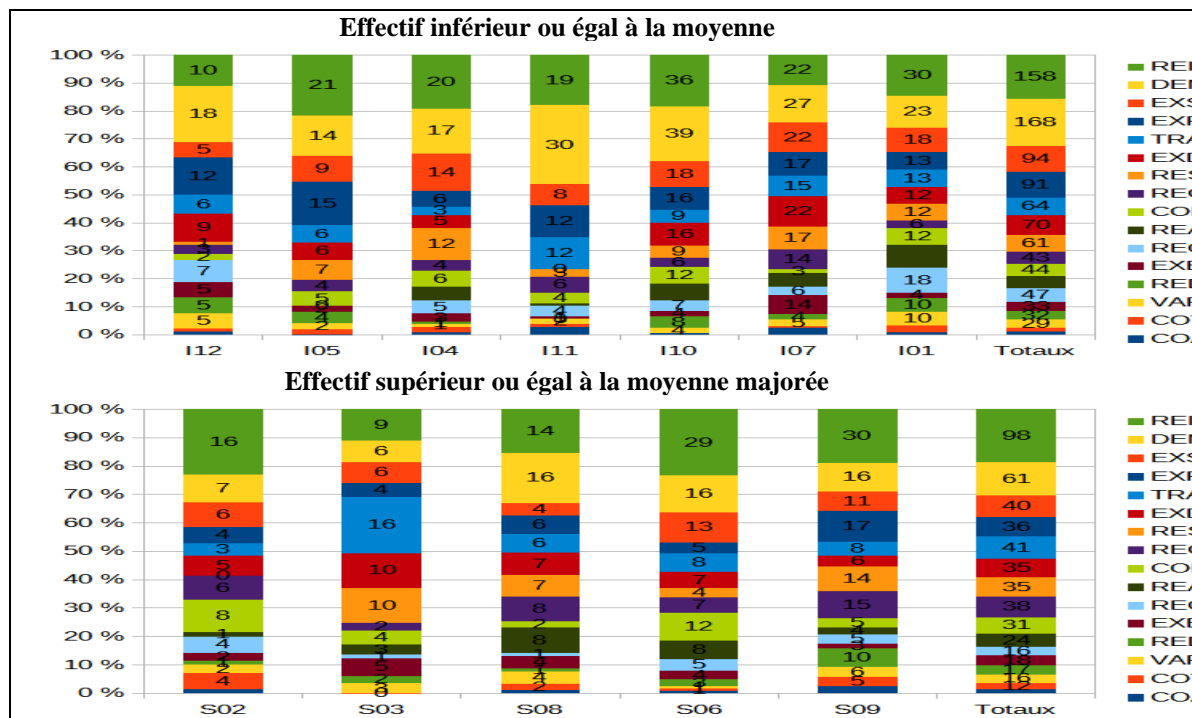
Examinons à présent l'entrée du tableau relative au rapport entre les types et les reformulations. Il est observable que 40 % des enseignants dont l'effectif est égal ou supérieur à la moyenne majorée présente un ratio inférieur ou égal à 0,45, tandis que 85,71 % des enseignants dont l'effectif est inférieur ou égal à la moyenne présentent un ratio inférieur à cette valeur de 0,45. Il est donc important de rappeler que plus les occurrences de reformulations se répartissent entre les différentes catégories, plus le ratio est faible, ce qui indique que l'enseignant diversifie ses approches de reformulation. On peut donc en conclure rapidement que les enseignants dont l'effectif est inférieur ou égal à la moyenne, outre le fait qu'ils produisent plus de reformulations, varient davantage leurs reformulations comparativement à leurs pairs dont l'effectif est supérieur ou égal à la moyenne majorée. En somme, la proportion de l'effectif d'élèves a des incidences sur la variation des reformulations chez l'enseignant.

Comme dans les paramètres explorés précédemment, les mêmes catégories comme la répétition immédiate, la dénomination et l'explication par substitution synonymique sont les plus représentatives des reformulations chez les enseignants des deux groupes.

En prenant en compte les deux premières catégories dominantes, c'est-à-dire DEN et REI, il apparaît que leur proportion varie selon les deux groupes d'enseignants. La catégorie DEN apparaît comme dominante dans les reformulations de 5/7, soit 71,42 % des enseignants ayant un effectif inférieur ou égal à la moyenne, tandis qu'elle n'est dominante que dans les

reformulations de 1/5, soit 20 % des enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée. Quant à la catégorie REI, elle est prédominante chez 3/7, soit 42,85 % des enseignants ayant un effectif inférieur ou égal à la moyenne, alors qu'elle prédomine chez 4/5, soit 80% des enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée.

Figure 49 : Proportions de reformulation par catégorie selon les effectifs d'élèves



Ces résultats affichent clairement que plus l'effectif d'élèves est grand, plus les reformulations de l'enseignant sont dominées par la catégorie des répétitions immédiates. Ce type de reformulations, comme le font remarquer Volteau & Garcia-Debanç (2008), a pour fonction principalement de faire exister une prise de parole d'élève et en même temps de valider l'énoncé produit par ce dernier (p. 202).

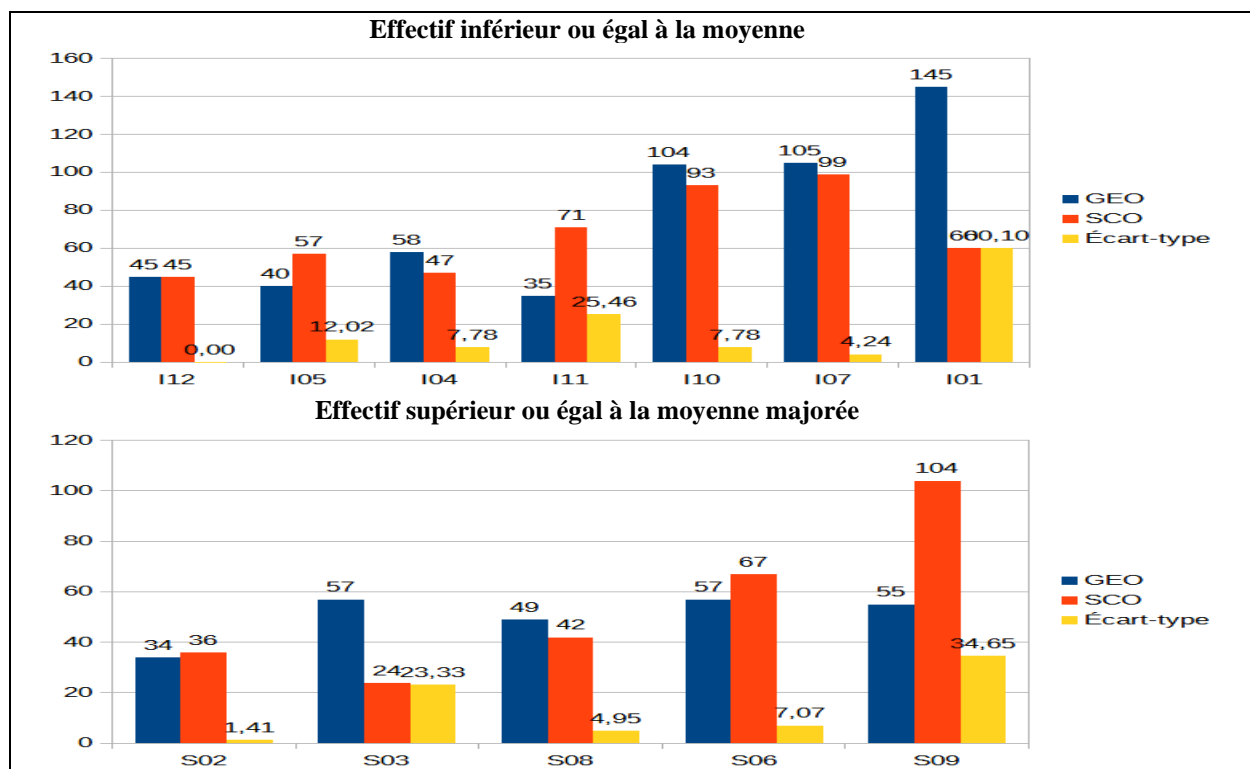
2.3.3 Distribution des reformulations par discipline

La distribution des reformulations par discipline varie selon les deux catégories d'enseignants classés en fonction de leur effectif d'élèves. Les enseignants qui ont un effectif inférieur ou égal à la moyenne ont tendanciellement produit plus de reformulations en géographie qu'en sciences d'observation. Sur les 7 enseignants appartenant à ce groupe, seulement deux présentent une prépondérance de reformulations dans le sens contraire, un enseignant présente des chiffres paritaires dans les deux disciplines. À l'inverse, les enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée ont tendanciellement présenté plus de

reformulations en sciences d'observation qu'en géographie. En revanche, deux des cinq enseignants appartenant à ce groupe présentent une tendance contraire dans les deux disciplines. Tous les trois autres ont produit plus de reformulations en sciences d'observation qu'en géographie.

L'observation de l'écart type entre la fréquence de reformulation dans les deux disciplines chez les enseignants fait apparaître quelques subtilités qu'il faudra peut-être prendre en considération. Chez les enseignants ayant un effectif inférieur ou égal à la moyenne, cet écart-type se chiffre de 0 à 60,10 ; tandis que les enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majoré présentent un écart type variant entre 1,41 et 34,65. Quatre sur sept, soit 57,14 % des enseignants du premier groupe présentant un écart type inférieur à 10, alors que 3/4, soit 75 % des enseignants du second groupe présentent un écart type inférieur à 10. On note que les deux extrémités du nombre des écarts, c'est-à-dire les plus petits et les plus grands, sont tous les deux observés chez les enseignants de la première catégorie qui ont un effectif inférieur ou égale à la moyenne. Cependant, en prenant en compte la proportion des pourcentages d'enseignants au sein des deux groupes, on est tenté d'affirmer que l'écart type est globalement plus équilibré chez les enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée.

Figure 50 : Écart-type entre les reformulations des disciplines selon les effectifs d'élèves



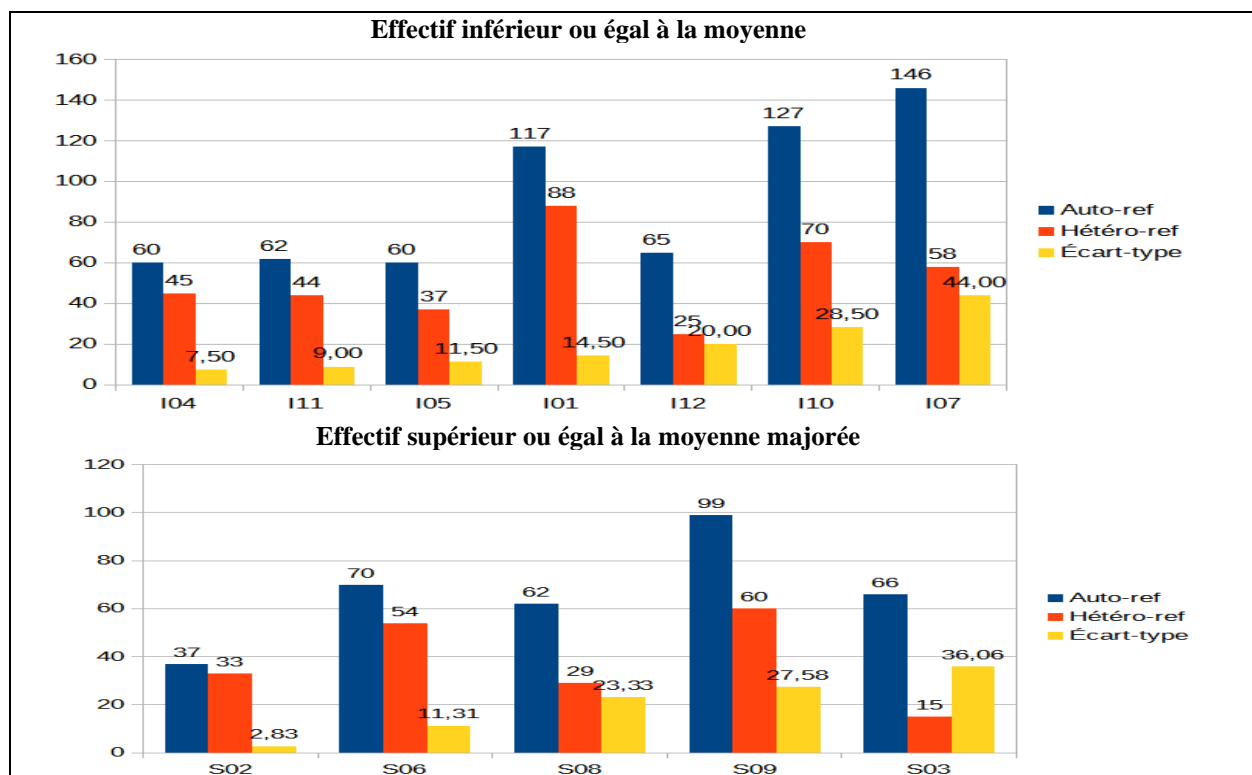
En somme, l'analyse de la distribution des reformulations montre une prédominance des reformulations en géographie chez les enseignants de l'effectif inférieur ou égal à la moyenne et en sciences d'observation chez les enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée. Je formule l'hypothèse que les enseignants qui reformulent plus en géographie sont, à certains égards, ceux qui impliquent davantage le point de vue des élèves dans le discours didactique. Ladite hypothèse s'explique par le fait que cette discipline est dispensée dans la L1 que les élèves comprennent, du moins beaucoup plus que la L2.

Quant à l'écart type entre le nombre de reformulations au sein des deux disciplines, il est tendanciuellement plus équilibré chez les enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée. Toutefois, cette donnée est difficilement attribuable à un quelconque facteur donné.

2.3.4 Distribution par auto-reformulation et hétéro-reformulation

Comme pour les autres variables observées, la distribution des auto- et hétéro-reformulation des enseignants ne présente pas de variation en fonction de leur effectif d'élèves. Tous les enseignants ont produit plus d'auto-reformulations que d'hétéro-reformulations comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessous.

Figure 51 : Écart-type entre les auto- et hétéro-reformulations selon les effectifs d'élèves



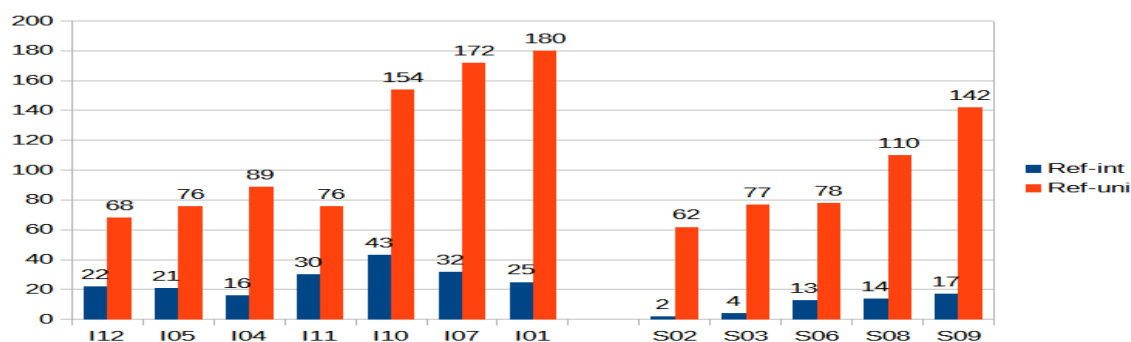
Ce constat va à l'encontre de l'intuition selon laquelle les hétéro-reformulations pourraient être plus produites chez les enseignants ayant de larges effectifs d'élèves, comparativement à ceux qui ont des effectifs moyens ou réduits. En effet, à la lumière des pratiques de classe enregistrées, il ressort que les enseignants, de manière générale, monopolisent la parole didactique, en particulier ceux ayant un nombre d'élèves réduit. Par conséquent, l'idée avancée est que dans les classes où l'effectif est grand, il convient que le discours didactique de l'enseignant soit davantage partagé avec les élèves, ce qui conduira probablement à produire une proportion significative d'hétéro-reformulations par rapport aux enseignants ayant un effectif restreint. Dans cette perspective, si l'on devait évoquer une logique, elle serait la suivante : plus l'effectif d'élèves est élevé, plus le nombre d'hétéro-reformulations augmenterait. Cependant, il convient de rappeler que dans le domaine des interactions didactiques, la logique dépend généralement d'une situation d'enseignement à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'une discipline à l'autre, etc.

Si la distribution des reformulations par niveau ne présente pas de différence liée à l'effectif d'élèves des enseignants, on en trouve en observant les écarts types. Ces écarts se situent entre 7,50 et 40 chez les enseignants ayant un effectif inférieur ou égal à la moyenne, tandis qu'ils varient entre 2,83 et 36,06 chez les enseignants ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée. Cela démontre, d'une part, que les enseignants de ce dernier groupe présentent tendanciellement les plus petits écarts entre les deux niveaux de reformulations, et d'autre part, que ces mêmes enseignants ont des écarts plus équilibrés entre les niveaux de reformulations. Cet équilibre peut être perçu comme l'indice d'une écoute des élèves.

2.3.5 Distribution par reformulation unilingue et reformulation interlingue

Dans la catégorisation basée sur les langues, les reformulations unilingues prédominent au sein des deux groupes d'enseignants. De manière générale, on remarque que les enseignants ayant un effectif d'élèves moyen ou réduit présentent un plus grand nombre de reformulations, de même que dans les deux configurations, unilingues et interlingues, par rapport aux enseignants ayant un effectif plus important d'élèves, comme cela est illustré dans la figure suivante.

Figure 52 : Proportion des reformulations par forme unilingue et interlingue



Les données présentées dans la figure viennent confirmer l'hypothèse principale relative à la variable en question. Les reformulations, qu'elles soient considérées du point de vue de leur nombre ou de leur diversité linguistique, montrent une corrélation avec les effectifs des élèves.

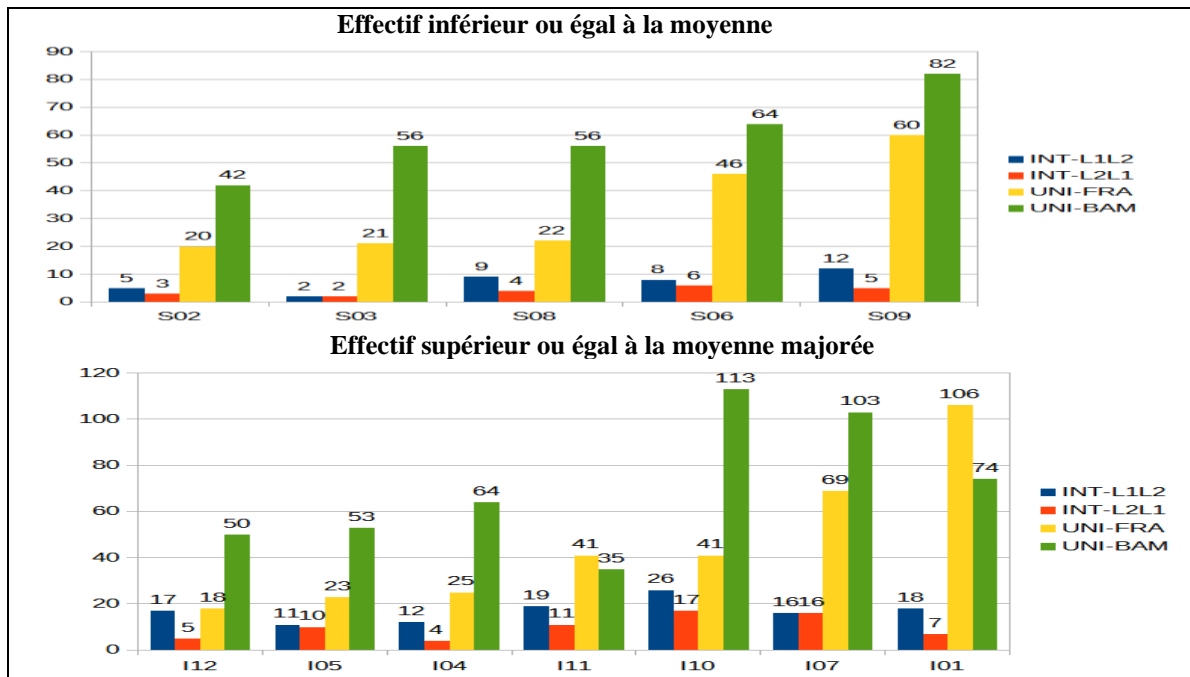
En examinant minutieusement la distribution des reformulations selon les langues, nous pouvons identifier les constantes et les variations. Les reformulations monolingues sont largement dominées par le bamanankan chez tous les enseignants des deux catégories, à l'exception de deux enseignants de la catégorie dont l'effectif est inférieur ou égal à la moyenne. Ces deux pédagogues, à savoir I11 et I01, ont produit plus de reformulations en français qu'en bamanankan. Il est pertinent de noter qu'au cours de l'entretien, l'enseignant I11 a expliqué son choix de privilégier l'utilisation de la langue française en raison du manque de matériel pédagogique en bamanankan. En ce qui concerne l'enseignante I01, la prédominance des reformulations monolingues en français s'explique par une décision personnelle explicite visant à choisir la langue en fonction du contenu des séquences. Par conséquent, au sein de la même discipline, elle a tendance à utiliser davantage l'une ou l'autre langue en fonction des circonstances.

Un autre aspect de la variation observée dans la répartition des reformulations en fonction des langues au sein de la variable « effectif d'élèves » concerne la présence notable de reformulations interlingues chez deux des enseignants de la catégorie dont l'effectif d'élèves est inférieur ou égal à la moyenne. Ces enseignants se distinguent par le fait qu'ils produisent exceptionnellement un nombre de reformulations interlingues supérieur à celui des reformulations monolingues en français. Cette proportion significative des reformulations interlingues concernant ces enseignants avait été expliquée précédemment selon un autre paramètre. Il est néanmoins important de rappeler cette explication. En effet, l'un des deux enseignants, I12 en l'occurrence, dispense en L2 ses cours de géographie et donne en L1

l'explication des principaux aspects du cours. Or, cela constitue des occasions propices pour la production des reformulations interlingues.

Quant à l'enseignant I10, il avait été indiqué aussi que celui-ci, dans ses cours des sciences d'observation en L2, tente au maximum de faire un lien avec la langue et la culture bamanan qui semblent l'intéresser particulièrement.

Figure 53 : Distribution des niveaux de reformulation et écart type



En dehors de ces deux aspects spécifiques concernant les enseignants I12 et I10, il semble qu'il n'existe pas d'éléments évidents à mettre en corrélation avec la taille des effectifs d'élèves dans la distribution des reformulations par langue chez les enseignants. Même ces deux aspects rappelés ne sont pas nécessairement liés au paramètre des effectifs d'élèves. Par conséquent, on peut en déduire que la taille des effectifs n'a pas d'effet sur la répartition des reformulations entre les formes monolingues et interlingues. Cependant, elle semble influencer la prédominance des langues au sein des deux catégories de reformulations monolingues.

À cet égard, les résultats indiquent clairement qu'à mesure que la taille des effectifs d'élèves diminue, les reformulations en L2 augmentent, tandis qu'une taille d'effectif plus importante implique davantage des reformulations en L1. Ces conclusions peuvent également être liées à la question de la gestion du temps d'apprentissage. Étant donné qu'il est généralement admis que les élèves comprennent mieux et plus rapidement en L1 qu'en L2, il

est plausible d'affirmer que les enseignants qui ont de grands effectifs utilisent la L1 pour compenser le temps consacré à l'interaction avec un grand nombre d'élèves.

3 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE QUANTITATIVE DES REFORMULATIONS

La recherche d'une perspective globale sur les pratiques de reformulation m'a conduit à explorer cinq paramètres liés aux reformulations dans des contextes d'enseignement bilingue. Les cinq paramètres ont été intitulés ainsi :

- Fréquence des reformulations par tour de parole,
- Fréquence des reformulations par catégorie (au nombre de 16),
- Distribution des reformulations par discipline (géographie et sciences d'observation),
- Distribution des reformulations par niveau (auto-reformulation et hétéro-reformulation),
- Distribution des reformulations selon les formes unilingues (en français et en bamanankan) et interlingues (de L1 vers la L2 et de L2 vers la L1).

Trois paramètres ayant une incidence sur les reformulations ont été examinés. Ces paramètres englobent :

- L'expérience des enseignants,
- La cohorte d'élèves,
- L'effectif d'élèves.

Il convient de rappeler l'un des résultats liés à ces variables. Ce résultat éclaire en particulier sur la productivité des reformulations chez les enseignants d'une catégorie donnée d'enseignants par rapport à une autre. Concernant la variable portant sur l'expérience des enseignants, il se trouve que, parmi les sept enseignants moins dominants en termes de mise en œuvre des reformulations, quatre d'entre eux (D03, D04, D08 et D12) sont des enseignants débutants, tandis que les trois autres sont répartis entre enseignants expérimentés (E02, E05) et très expérimenté (T11). En revanche, parmi les cinq enseignants ayant affiché le plus grand nombre de reformulations, quatre (T06, T09, T10, T01) sont des enseignants très expérimentés, et le cinquième (E07) est un enseignant expérimenté. Ce résultat m'a permis d'affirmer que la quantité des reformulations augmente en fonction de l'expérience de l'enseignant. Par rapport au type de cohorte d'élèves, on relève que, parmi les sept enseignants ayant enregistré moins de reformulations, quatre d'entre eux ont des élèves de la cohorte « une classe, une demi-journée », tandis que parmi les sept enseignants ayant mobilisé davantage de reformulations, quatre ont des

élèves de la cohorte « une classe, une journée ». Ce résultat exprime que la quantité des reformulations est liée au volume horaire alloué à l'enseignement.

Quant à la variable portant sur l'effectif d'élèves, notons que les enseignants présentant moins de reformulations sont majoritairement ceux ayant un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée. Cela m'a permis d'affirmer que, moins l'effectif d'élèves est grand, plus les reformulations de l'enseignant sont significatives. En somme, l'analyse comparative des reformulations chez les enseignants selon les niveaux d'expertise, les effectifs et cohortes d'élèves, s'est avérée intéressante. Bien que faisant apparaître un grand nombre d'invariants, qui semblent caractériser les interactions en situation de classe en général, et le cadre bilingue en particulier, elle a montré une certaine incidence de chacun des paramètres observés dans les reformulations produites chez les enseignants.

Il aurait été pertinent d'explorer d'autres paramètres, mais en sus des contraintes spatiales, se présente la concomitance de certaines variables où la catégorisation englobe les mêmes individus. Ceci est particulièrement vrai pour les variables relatives aux profils de formation et aux niveaux d'expérience. D'un côté, on trouve les enseignants qui ont suivi une formation diplômante dans les Instituts de Formation des Maîtres, et de l'autre côté, le groupe « profil autre » pour les enseignants issus de la Stratégie Alternative du Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE), qui sont « diplômés sans emploi des autres secteurs suivant une formation initiale de six mois » (Nounta, 2015, p.209). Toutefois, ces mêmes enseignants correspondent parallèlement aux aspects de la variable portant sur les niveaux d'expertise, notamment les catégories Débutant (DEB) et Très Expérimenté (TEX). En d'autres termes, dans le cadre de cette étude, tous les enseignants issus des Instituts de Formation des Maîtres sont classés dans les catégories Débutant ou Expérimenté, tandis que tous les enseignants Très Expérimentés ont suivi la formation SARPE, entre trois et six mois.

Nous allons maintenant passer au dernier chapitre de l'étude qui part de la discussion aux propositions de contributions didactiques en passant par d'autres aspects.

CHAPITRE 8 : DE LA DISCUSSION AUX PROPOSITIONS DE CONTRIBUTIONS

Dans ce dernier chapitre de l'étude, les points suivants seront abordés :

- Discussion des résultats
- Représentations des enseignants sur le curriculum bilingue et leurs pratiques de reformulation
- Évaluation de l'appropriation des savoirs chez les élèves,
- Vérification des hypothèses,
- Contributions didactiques de l'étude.

Ces points seront successivement développés afin de mettre en exergue ce qui ressort de mes analyses de la reformulation en contexte d'interactions bi-plurilingues.

1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

1.1. Retour sur les formes et fonctions des reformulations

Cette étude des reformulations dans le contexte de l'enseignement, en particulier dans un cadre bilingue, a nécessairement impliqué une analyse des diverses formes et fonctions qu'elles peuvent revêtir. Du point de vue qualitatif, l'analyse a débuté par l'examen des différentes formes de reformulation, puis s'est penchée sur les fonctions qu'elles exercent au sein des interactions didactiques. Cette perspective m'a donc amené à distinguer la forme de la fonction au sein des reformulations révélées dans mes interactions bilingues.

Concernant les formes de reformulation, j'ai pu constater lors de l'analyse qu'une reformulation peut consister à expliquer, ce qui relève de sa fonction, et sa forme peut être une substitution synonymique se traduisant, par exemple, par le remplacement d'un terme technique par un autre plus courant, ou inversement, d'un terme ordinaire par un terme spécialisé. La même reformulation consistant à expliquer peut prendre aussi la forme d'exemplification permettant d'illustrer un propos. Dans le cadre d'une reformulation interlingue, l'explication peut impliquer l'explicitation d'un terme d'une langue dans une autre.

L'examen de mon corpus a permis de dégager 16 catégories de reformulations. Si toutes ces catégories apparaissent chez les enseignants, certaines catégories comme les répétitions auto-dictées, la transformation, la correction apparente sont (quasiment) absentes chez les élèves, en raison du rôle et des statuts de ces derniers au sein des interactions didactiques.

Afin de définir les catégories de reformulation, des principes et critères ont préalablement été établis. Cependant, l'observation des extraits a montré qu'une même occurrence de reformulation peut correspondre à plusieurs catégories, ou inversement, plusieurs catégories peuvent s'appliquer à une même occurrence de reformulation. En d'autres termes, les reformulations du corpus sont caractérisées par l'entremêlement et l'imbrication de différentes catégories, comme le cas des procédés de définition et de dénomination, ou de dénomination et de résumé, de même que ceux de variation et de transformation. En raison de la diversité des catégories, une répartition équilibrée en deux sous-sections a été adoptée afin de faciliter leur présentation. Une sous-section a mis en lumière des exemples d'occurrences de reformulations unilingues en français et en bamanankan, tandis que l'autre a présenté des occurrences interlingues.

L'intérêt de cette approche de présentation réside dans la facilitation de l'observation du fonctionnement des reformulations en fonction des langues ainsi que des formes monolingues et interlingues. Si la répartition des catégories selon les formes unilingues et interlingues a permis de simplifier leur présentation, il convient de rappeler qu'elles peuvent toutes être réalisées dans l'une ou l'autre de ces formes. Néanmoins, les catégories faisant partie du groupe paraphrastique (explication par substitution synonymique, explication définitoire, explication paraphrastique, exemplification, dénomination, variation, transformation, résumé) acquièrent une pertinence particulière dans les reformulations interlingues. Pour cette raison, ces catégories ont été illustrées dans des formes interlingues, alors que les reformulations du groupe de correction (correction partielle, correction totale et correction apparente) et celles du groupe de répétition (répétitions immédiate, répétition à distance, répétition auto-dictée, répétitions continues, répétition questionnante) ont été illustrées dans les formes unilingues. Toutes ces catégories de reformulation se révèlent aussi bien dans les auto-reformulations que dans les hétéro-reformulations. Cependant, certaines catégories comme celles du groupe de répétitions semblent plus fréquentes en hétéro-reformulation qu'en auto-reformulation démontrant ainsi le caractère interactif de ces catégories de reformulation.

Quant aux fonctions des reformulations, elles peuvent également varier selon les interactants, enseignants et élèves ; selon les formes unilingues ou interlingues des reformulations. Nous avons observé que les reformulations de l'enseignant ont pour objectif général d'expliquer ou de corriger ses propres paroles ou celles d'un élève. Cette fonction se manifeste différemment selon les auto-reformulations ou les hétéro-reformulations, les reformulations unilingues ou interlingues, et enfin, les disciplines, sciences d'observation ou

géographie. Par exemple, en sciences d'observation, les auto-reformulations de l'enseignant visent à attirer l'attention des élèves sur les éléments pertinents de la séquence pour faciliter l'apprentissage. Celles-ci concernent souvent l'explication des instructions liées aux activités didactiques ou à la gestion de l'interaction. Malgré l'enseignement de cette matière en français L2, les enseignants de mon corpus recourent fréquemment à des alternances codiques, incluant ou non la traduction de l'énoncé de départ, dans la réalisation de certaines auto-reformulations. Lorsque ces auto-reformulations de l'enseignant sont déployées pour élucider ou expliquer les consignes de la langue L2 vers la langue L1, elles offrent aux élèves une meilleure compréhension des questions posées, permettant de faire économie de la répétition de questions similaires portant sur les mêmes sujets.

En géographie, les auto-reformulations produites par les enseignants se présentent principalement comme des reformulations monolingues de L1. Les occurrences observées impliquent fréquemment la négociation des connaissances, ce qui met l'accent sur une contextualisation des savoirs en cours de discussion. Les formes de reformulation les plus fréquemment utilisées à cette fin sont les procédés d'exemplification, d'explication par substitution synonymique ou paraphrastique. Ces reformulations, nécessitant chez les interactants à rendre souple le discours didactique, ciblent davantage les contenus didactiques plutôt que les aspects formels qui dominent les auto-reformulations enseignantes en sciences d'observation.

En géographie comme en sciences d'observation, les hétéro-reformulations des enseignants ont généralement pour objectif la validation, la correction ou la demande de reformulation ou de traduction des contributions des élèves. Elles visent l'institutionnalisation des connaissances perçues par l'enseignant comme étant pertinentes ou exhaustives. La réalisation de ces reformulations révélées dans mon étude démontre souvent ce que Gajo et Grobet (2008) appellent « saturation des savoirs » (p.71). Selon ces auteurs, la notion de saturation repose sur deux significations. Elle « suppose, d'une part, une quantité suffisante d'informations pour établir le savoir et, de l'autre, des ressources linguistiques suffisantes pour en parler » (Ibid., 71-72). Il s'agit d'un processus dynamique et interactif conduisant à construire progressivement les informations jugées nécessaires par les interactants, jusqu'à l'obtention d'un état d'équilibre (Grobet, 2012, 38), d'où l'intérêt de la notion de saturation dans l'analyse des interactions didactiques. En effet, l'atteinte d'un état d'équilibre d'informations passe par les activités de reformulations qui permettent de développer un discours comme on le souhaite ou de le synthétiser si besoin. Or, les participants de l'interaction

didactique de mon corpus, surtout les enseignants, passent fréquemment du temps à développer, élucider ou résumer les énoncés didactiques.

Parmi les formes prédominantes des hétéro-reformulations enseignantes impliquées dans ce processus, on trouve notamment les répétitions immédiates, les répétitions questionnantes, les répétitions continues, les corrections partielles ainsi que les corrections totales.

Quant aux reformulations des élèves, elles ont souvent été sollicitées, voire initiées par l'enseignant et remplissent principalement des fonctions de correction, de formulation, d'explication et d'interprétation. Ces reformulations se manifestent aussi bien sous la forme d'auto-reformulations que d'hétéro-reformulations, en reformulations unilingues bamanan ou françaises qu'en reformulations interlingues. Par ailleurs, les auto-reformulations des élèves sont également auto initiées ou hétéro initiées. En plus de leur rôle correctif, elles constituent aussi des traces de désaccords, notamment dans les interactions en L1 qui permettent aux élèves de discuter des aspects de contenu des savoirs en construction. De ce fait, nous avons même relevé que les reformulations des élèves en L1 caractérisent, d'une part, des représentations individuelles de l'élève sur tel ou tel phénomène donné, et d'autre part, ses compétences linguistiques. La réalisation de telles reformulations s'opère sur des procédés de substitution synonymique contextualisée, de rajouts d'éléments complémentaires ou encore des reprises à l'identique des propos antérieurs.

1.2. Spécificités de trois catégories de reformulations (COA, REA, TRA)

Il convient de développer l'aspect relatif à la faible proportion ou à l'absence de certaines catégories de reformulations chez les élèves ou les enseignants. Comme indiqué précédemment, la faible fréquence, voire l'inexistence de certaines catégories de reformulation, telles que la correction apparente (COA), les répétitions auto-dictées (REA) et les transformations (TRA), semblent être étroitement liées à leur statut respectif. La comparaison de la fréquence des reformulations chez ces acteurs amène à postuler que le rôle occupé par l'enseignant favorise largement le déploiement de ces catégories de reformulation. Il est envisageable de discuter de ces aspects en examinant de manière approfondie les raisons résultant particulièrement de la rareté de chacune de ces trois catégories en se référant aux aspects qui lient ces catégories à l'enseignant.

Les occurrences de correction apparente (COA) sont majoritairement identifiées chez les enseignants. Elles se manifestent dans des situations où ceux-ci prétendent corriger les élèves. Ces supposées corrections, pouvant cibler aussi bien les aspects conceptuels que formels des savoirs, impliquent principalement deux types de désaccords pouvant être troublants chez les élèves au sein de l'interaction.

Tout d'abord, elles impliquent des objections de la part de l'enseignant à l'égard d'une proposition ou d'une réponse de l'élève qui est didactiquement acceptable, même si elle peut être discutable sous d'autres aspects. Quand l'élève considère, par exemple, que le mot « manche », étudié dans un cours portant sur le couteau, peut aussi s'appliquer à la torche en faisant plus spécifiquement référence à son boîtier, cela relève d'un processus de transfert d'apprentissage. Dans ce cas de figure, la reformulation enseignante devrait consister à expliciter l'analogie entre le « manche du couteau » et le « boîtier de la torche » plutôt que de gommer cette généralisation faite par l'élève en lui indiquant qu'on ne peut pas parler du premier aspect dans le contexte du second, comme observé dans l'un des extraits.

Deuxièmement, les corrections apparentes résultent de tentatives d'auto-correction de l'enseignant, qui se traduisent par la présentation de plusieurs formes d'un même énoncé sans pour autant indiquer à l'élève ce qu'il doit rejeter ou maintenir. Lorsqu'un enseignant remplace, par exemple, un énoncé comme « un torche » (*sic*) par « les torches », cela relève d'une correction apparente et démontre une confusion chez l'enseignant quant au genre du mot torche. À ces deux sous-catégories de corrections apparentes, dont l'une concerne les aspects conceptuels et l'autre les aspects formels, s'ajoute fréquemment un phénomène que je qualifie de *non-correction* lorsque l'enseignant ne corrige pas des erreurs manifestes dans les productions des apprenants ou lorsqu'il ne réagit pas à leurs propositions. Ce dernier cas de figure a, par exemple, été observé dans une séquence où un élève cite « les maux de tête » comme une maladie saisonnière de la période hivernale. Sa proposition n'ayant pas fait l'objet d'une réaction enseignante, il décide de se faire entendre en argumentant que lorsqu'on attrape un rhume, cela implique des maux de tête. En l'absence de réaction à une telle proposition comme ce fut le cas dans d'autres extraits, l'élève fait face à une situation potentiellement troublante pouvant susciter chez lui de nombreuses interrogations.

Les répétitions auto-dictées (REA), par leur définition, correspondent aux reformulations qui accompagnent l'acte d'écriture, en particulier lorsqu'il est effectué au tableau. Elles « jouent un rôle essentiel dans l'objectivation des savoirs en construction dans l'interaction verbale » (Garcia-Debanc & Volteau, 2007, p.3). Cependant, dans le cadre de la communication en classe, la production de ce type de reformulation nécessite des conditions particulières dont l'accès au tableau. Or, la disposition de la salle de classe donne à l'enseignant un avantage considérable par rapport aux élèves en termes d'accès au tableau, qui se trouve dans sa zone principale. À ce sujet, Foerster (1990) explique que « [l]'enseignant dispose [...] de la liberté corporelle de s'asseoir derrière ou sur son bureau, de rester debout, de se déplacer dans la salle » (p.80).

Cette liberté corporelle et de mobilité, facilitant l'exploitation du tableau par l'enseignant, contribue sans doute à la mise en place des reformulations auto-dictées. De plus, le statut institutionnel de l'enseignant lui confère la légitimité de surveiller la qualité des connaissances construites en classe (Cicurel, 1985 ; Dabène, 1984 ; Dabène et al., 1990 ; Tellier & Cadet, 2014). En conséquence, il est constamment engagé dans la validation ou l'invalidation des connaissances en cours d'élaboration de construction. Par ailleurs, une part importante des explications enseignantes passe par la transcription au tableau de ce qui est exprimé verbalement, que ce soit un énoncé succinct ou une explication plus détaillée sous forme de définition, de description ou d'exposé. Dans les interactions enregistrées, il est extrêmement peu fréquent que les élèves assument cette fonction d'écriture, d'explication ou de validation, ce qui contribue à expliquer la rareté de cette catégorie parmi les élèves. Compte tenu de l'importance des répétitions auto-dictées, les enseignants ne devraient-ils pas penser à la mise en place de conditions qui favorisent leurs productions ? Certaines situations d'apprentissage comme l'exposé de l'élève ne sont-elles pas bénéfiques pour cela ?

En ce qui concerne la catégorie de transformation (TRA), sa mise en œuvre semble étroitement liée à la capacité de manipuler la langue. À cet égard, les élèves semblent également désavantagés par rapport aux enseignants, car ces derniers bénéficient d'une plus grande expérience et de compétences linguistiques dans la langue d'enseignement. Sur le plan linguistique, le recours à la reformulation par transformation démontre une base de connaissances des procédés de la formation morphologique ou sémantique des mots. La dérivation de la forme verbale « construire » en forme nominale « construction » est une parfaite illustration cette formation morphologique.

Sur le plan fonctionnel, les énoncés à l'origine des occurrences de transformations nous révèlent que les enseignants utilisent cette catégorie pour clarifier les questions ou les consignes. C'est d'ailleurs ce trait fonctionnel qui la rapproche de la catégorie REA, précédemment observée, dans la mesure où les élèves sont moins enclins à assumer les fonctions visant à expliquer une consigne ou à rendre une question plus compréhensible. D'ailleurs, mis à part quelques situations d'apprentissage comme le travail de groupe, peut-on vraiment parler de consignes d'élèves dans les activités en classe ?

1.3. Des reformulations enseignantes pour une implication ou non implication des élèves dans le discours didactique

Les données présentées dans les tableaux et diagrammes ont mis en lumière une fréquence significative des reformulations au sein des interactions analysées. Comme nous l'avons observé, ces activités se manifestent tant chez les enseignants que chez les élèves. Cette fréquence marquée des activités de reformulation au sein du corpus peut être expliquée par le recours constant des interactants à deux langues différentes dans leurs discours didactiques, pour diverses raisons. Cependant, si les reformulations sont observées chez les deux parties, il convient de noter qu'elles se manifestent de manière plus prononcée chez les enseignants que chez les élèves, comme cela a été dit. Ce constat, dans mon étude, corrobore les résultats obtenus dans une étude antérieure postulant que « quantitativement, les reformulations sont nettement plus présentes chez les enseignants que chez les élèves » (Noyau & Nounta, 2018, p. 412). Ces conclusions suscitent de l'interrogation suivante : comment la quantité de reformulation d'un seul individu, à savoir l'enseignant, peut dépasser de loin celle de plusieurs dizaines d'individus, à savoir les élèves ? Cette prédominance de reformulations découlant de celle de la parole chez les enseignants leur permet-elle d'impliquer ou non les élèves dans le discours didactique ?

Cette situation peut s'expliquer par le caractère inégal de la communication scolaire régie par des exigences allant des modes d'évaluation aux statuts des interactants, enseignants et élèves (Volteau & Garcia-Debanc, 2008). Les rôles que jouent ces derniers au sein de l'interaction sont déterminés par leurs statuts (*Ibid.*), ce qui leur accorde des droits et devoirs. Dans les classes observées, l'enseignant est quasiment le seul à distribuer la parole. Il la donne à qui, quand et comment il veut. Il peut se l'octroyer lui-même, ce qui se passe souvent de manière quantitativement abusive. Or, la comparaison des reformulations effectuées chez les enseignants confirme l'hypothèse selon laquelle un volume de parole cumulé s'accompagne

d'une fréquence plus élevée de reformulations. Toutefois, un regard nuancé est nécessaire à ce sujet dans la mesure où l'augmentation de la fréquence de reformulation semble également être influencée par des facteurs autres que la seule quantité de tours de parole.

D'autres facteurs peuvent être invoqués pour expliquer les différentes prédominances des reformulations chez les enseignants par rapport aux élèves. Citons, par exemple, le facteur-contexte ouest-africain d'enseignement-apprentissage, le statut social des participants, leur relation aux savoirs négociés en classe, ainsi que les techniques pédagogiques privilégiées par les enseignants. Parmi tous ces aspects, le facteur contextuel ouest africain de l'enseignement-apprentissage semble revêtir une importance particulière. Comme le soulignent Noyau et Nounta : « [e]n contexte africain, les enseignants sont les acteurs clés de l'école, animateurs et dispensateurs de savoir, en l'absence fréquente de manuels et de supports pour des pratiques d'écrit, et face à des classes nombreuses » (2018, p. 412). Ce facteur « contexte », qui renforce le facteur-statut institutionnel général de l'enseignant, explique que ce dernier bénéficie d'un temps de parole plus étendu que celui des élèves. Altet et al. (2015) ont également démontré que la monopolisation du discours par l'enseignant est liée aux types de questions posées aux élèves.

Comme exposé dans le cadre théorique de mon étude, ces chercheurs ont identifié des caractéristiques de gestion pédagogique, en se focalisant sur l'observation des pratiques enseignantes dans les classes bilingues primaires au Burkina, notamment dans les disciplines telles que le calcul et les sciences d'observation (éveil). Dans la plupart des cas observés, les questions fermées semblent prédominer par rapport aux questions ouvertes, limitant ainsi la parole de l'interlocuteur apprenant (Altet et al., 2015, p. 74). Mes résultats concordent également avec ceux de ces chercheurs, dans la mesure où certaines activités de reformulation, telles que les répétitions immédiates ou les « dénominations statiques » (Noyau, 2007), dominent les reformulations de tous les enseignants que j'observe. Il est possible d'affirmer que de manière générale, moins un interactant parle ou a accès à la parole, plus ses quantités de reformulation diminuent, ce qui est le cas des élèves qui s'expriment peu, voire pas du tout, dans certaines classes observées.

1.4. Enseignements à tirer de la comparaison des enseignants selon trois variables

Les enseignants ont été spécifiquement comparés en fonction de leur expérience, de leur effectif et du type de cohorte d'élèves. Ces comparaisons ont révélé des constantes et des variations dans les activités de reformulation. En ce qui concerne la variable liée à l'expérience des enseignants, il est à noter que la quantité de reformulations augmente proportionnellement à l'expérience de l'enseignant. En effet, dans le cadre de cette étude, parmi les cinq enseignants ayant présenté le plus grand nombre de reformulations, quatre étaient considérés comme très expérimentés et un comme expérimenté. Quant aux sept enseignants moins dominants en termes de mise en œuvre des reformulations, quatre étaient des enseignants débutants, tandis que les trois autres se répartissaient entre enseignants expérimentés et très expérimentés. Ainsi, on peut conclure, en accord avec Volteau & Garcia-Debanc (2008), que la reformulation représente « un élément de l'expertise professionnelle du métier d'enseignant » (p.192).

Qu'en est-il des deux autres variables externes à l'enseignant ? Le deuxième axe de comparaison des enseignants s'est concentré sur les types de cohortes d'élèves, qui se divisent ici en deux catégories : les cohortes « une classe, une journée » et « une classe, une demi-journée ». Les résultats obtenus dans mon étude révèlent une corrélation entre la quantité de reformulations et le volume horaire consacré à l'enseignement. En ce qui concerne le type de cohorte d'élèves, on observe que parmi les sept enseignants ayant enregistré moins de reformulations, quatre d'entre eux enseignent à des élèves de la cohorte « une classe, une demi-journée », tandis que parmi les sept sur douze enseignants ayant généré un nombre plus élevé de reformulations, quatre ont des élèves de la cohorte « une classe, une journée ». Cette observation peut être interprétée de la manière suivante : plus le volume horaire alloué à l'enseignement est grand, plus la fréquence des reformulations est significative chez l'enseignant. Le troisième et dernier axe de comparaison concerne la variable relative à l'effectif d'élèves, qui se subdivise également en deux catégories : effectif inférieur ou égal à la moyenne et l'effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée. À ce sujet, il est à noter que les enseignants qui démontrent un nombre moindre de reformulations sont principalement ceux qui ont un effectif supérieur ou égal à la moyenne majorée. Cette constatation m'a conduit à conclure que, à mesure que l'effectif d'élèves diminue, la fréquence des reformulations de l'enseignant s'accroît.

1.5. Enseignement à tirer de l'observation des reformulations au sein des disciplines

Concernant les disciplines, la comparaison des activités de reformulation apporte de nombreux enseignements, aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. Le premier enseignement peu étonnant est que la comparaison des deux disciplines a montré des résultats similaires, alors que je m'attendais plutôt à une grande variation entre les reformulations des deux matières. Si les reformulations enseignantes sont légèrement plus abondantes en géographie qu'en sciences d'observation, 51,21% contre 48,79%, les élèves ont présenté les mêmes nombres de reformulations dans chacune des deux disciplines.

Chez tous ces participants, je m'attendais à ce que les reformulations soient plus nombreuses en sciences d'observation (SCO) qu'en géographie (GEO) pour deux raisons.

- La première raison est que les sciences d'observation, en plus d'être dispensées en L2 peu connue des élèves, semblent contenir plus de termes opaques, difficiles à expliquer qu'en géographie. Or, comme le fait remarquer Gajo (2003), « l'opacité d'une unité linguistique apparaît lors de son traitement métalinguistique ou autonymique, traitement qui semble être la condition de sa transparence » (p. 55-56). L'hypothèse est que « le processus de "désopacification" » (*ibid.*), c'est-à-dire le fait d'explicitier en langage simple les termes difficilement accessibles, peut se prêter à des séquences explicatives étendues. L'analyse des extraits a démontré que la longueur croissante des séquences explicatives s'accompagne d'une augmentation de la fréquence des reformulations, dans la mesure où l'acte d'explication implique généralement la reformulation.
- La seconde justification est liée aux pratiques bilingues imposées par l'enseignement de la discipline sciences d'observation elle-même dans le contexte malien. Comme mentionné précédemment, elle est dispensée en français langue seconde L2, langue qui fait plus fréquemment l'objet d'explications ou de reformulations que le bamanankan L1. Étant donné que les participants recourent fréquemment à deux langues au cours des interactions dans cette discipline, cela favorise davantage les activités de reformulation. En plus du facteur d'utilisation de deux langues dans l'interprétation de la discipline Sciences d'observation, il y a également le facteur de focalisation sur les formes de la L2, voire son interprétation par la L1. Ces reformulations à fonction métalinguistique peuvent exponentiellement augmenter la quantité des reformulations en sciences d'observation du fait qu'elle est dispensée en français. En tous cas,

ces éléments créent des conditions potentiellement propices à la mise en place d'activités de reformulation.

L'ensemble des facteurs que je viens d'expliquer m'avait conduit à intuitivement penser que les activités de reformulation seraient considérablement plus significatives en sciences d'observation qu'en géographie.

1.6. Enseignements à tirer de l'observation des reformulations selon les niveaux d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulation

Il convient de rappeler les principaux aspects qui ressortent de l'observation des reformulations selon les niveaux auto- et hétéro-reformulation. En effet, chez les enseignants, les auto-reformulations atteignent 63,51 % dépassant de loin les hétéro-reformulations qui représentent 36,49 %. Les auto-reformulations enseignantes doublent presque ainsi par rapport au nombre des hétéro-reformulations. Il faut également rappeler que cette proportion plus élevée des auto-reformulations enseignantes suggère que la production discursive des enseignants prend davantage appui sur eux-mêmes que sur les élèves. Cette différence qui apparaît au niveau global des enseignants se reflète également chez chacun d'entre eux. En d'autres termes, les auto-reformulations dominent également dans les reformulations des enseignants pris individuellement. Ce résultat ne conforte pas l'idée selon laquelle les « reformulations constituent des indicateurs importants de la co-élaboration, de la co-construction des structures linguistiques au cours des interactions langagières orales en situation de classe » (Volteau & Millogo, 2018, p. 13). En effet, dans le sens de cette idée, on s'attend à ce que les hétéro-reformulations soient les plus nombreuses, ce qui témoignerait du partage du discours didactique entre les interactants.

Ces chercheurs ont examiné les reformulations émanant des interactions orales qui découlent des restitutions de récit effectuées dans six classes de grande section de maternelle en France, accueillant des enfants de 4 à 5 ans. Les séances étudiées proviennent du corpus CLEA³⁵ et se caractérisent par une plus grande fréquence d'hétéro-reformulations que d'auto-reformulations. Les auteurs avancent que cette prépondérance des hétéro-reformulations dans leur recherche peut en partie s'expliquer par l'hétérogénéité des élèves présents dans les classes observées. Il est également à noter que le nombre d'élèves dans ces classes varie de 7 à 12,

³⁵ Comment les enfants apprennent à parler à l'école, projet de recherche rattaché au CREM (Centre de recherche sur les médiations) de l'Université de Lorraine.

ce qui offre aux enseignants un temps considérable pour impliquer tous leurs élèves dans l'interaction. En revanche, dans mon contexte, certaines classes comptent plus de soixante-dix élèves, ce qui pose un défi énorme en termes d'engagement de tous les apprenants dans une seule et même séance de cours. Or, l'implication des élèves dans le discours didactique peut, à mon avis, avoir des incidences sur les types de reformulations. Elle peut particulièrement augmenter la fréquence des hétéro-reformulations dans la mesure où celles-ci prennent pour cible le discours d'autrui. En d'autres termes, plus l'enseignant reformule les propos de ses élèves ou leur fait reformuler les uns et les autres, plus les hétéro-reformulations se mettent en place, et plus l'interaction en classe devient dynamique. Toutefois, quel que soit l'effectif d'élèves d'une classe, dans le cadre de leur mission en salle de classe, les enseignants ont pour rôle de faire parler les élèves et non de tout dire à leur place, de même qu'on doit leur faire faire les tâches et non de les faire à leur place.

Si mes résultats concernant les auto-reformulations et hétéro-reformulations divergent de ceux de Volteau & Millogo (2018) pour les raisons que je viens d'expliquer, ils sont en accord avec les résultats obtenus par Gülich et Kotchi (1987), malgré les différences entre les deux contextes d'interaction. Pour rappel, ces auteurs ont étudié une conversation verbale dans le cadre d'une consultation juridique entre un conseiller (d'une Association de défense des droits des locataires) et une locataire. Cette conversation, étant marquée par une plainte de ladite locataire par rapport à l'augmentation de ses loyers, constitue le lieu d'importantes activités de reformulations. Gülich et Kotschi (1987) en arrivent à la conclusion selon laquelle « les différents types de reformulation n'apparaissent pas tous avec la même fréquence dans une interaction donnée. L'auto-reformulation, surtout celle qui est déclenchée par le locuteur lui-même, est utilisée nettement plus souvent que l'hétéro-reformulation » (p.52). Cela se vérifie dans les interactions scolaires qui me concernent. En effet, même les auto-reformulations auto-initiées par l'enseignant semblent également prédominantes par rapport aux auto-reformulations hétéro-initiées, quand on prend en considération les auteurs des énoncés sources des reformulations.

1.7. Enseignements à tirer de l'observation des reformulations unilingues et interlingues

Nous avons constaté que, malgré la répartition prédéfinie des langues par discipline conformément aux instructions officielles, les participants procèdent à des choix personnels lors des interactions didactiques. En d'autres termes, les pratiques observées révèlent les traces de ce qui est officiellement permis, l'utilisation de telle langue dans telle discipline, et de ce qui relève de l'initiative des participants eux-mêmes comme l'utilisation du bamanankan dans leurs discours lors des cours des sciences d'observation ou celle du français lors des cours de géographie. Voilà pourquoi apparaissent au sein du corpus les reformulations de forme unilingue et interlingue, chacune de ces deux formes se subdivisant en sous-catégories. Les reformulations unilingues se répartissent entre les reformulations unilingues du bamanankan L1 et les reformulations unilingues du français L2, alors que les reformulations interlingues se subdivisent en reformulations interlingues L1L2 et L2L1. Ces différents aspects ont été observés en prenant en considération les points de vue de l'enseignant et celui de l'élève de manière que la spécificité de chaque partie soit pertinemment visible. Les reformulations unilingues en bamanankan sont dominantes aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. En effet, en plus d'être utilisé presque exclusivement dans les cours de géographie, le bamanankan est fréquemment déployé auprès du français dans les cours des sciences d'observation. L'observation des reformulations interlingues a montré qu'elles étaient mobilisées différemment selon les interactants. Chez les élèves, les reformulations interlingues produites de L2 vers L1 sont les plus dominantes, tandis que le contraire s'observe chez les enseignants. Ces deux types de reformulations présentent des fonctions didactiquement différentes, comme cela a été démontré dans le cadre de l'analyse des fonctions des reformulations.

2. REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE CURRICULUM BILINGUE ET LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

À la suite des observations des interactions didactiques, des entretiens individuels ont été menés avec les enseignants. L'objectif de ces entretiens était de recueillir les avis et les explications qu'ils donnaient à leurs actions, afin de faire ressortir le lien entre les représentations et les choix qui sous-tendent leurs actions. Les entretiens ont été retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu en me référant au modèle de Bardin (2013).

Il est à noter que toutes les citations présentées dans cette sous-partie proviennent des réponses fournies lors de ces entretiens³⁶ individuels, et, par souci de concision, les extraits cités sont le plus souvent nettoyés des marques graphiques propres à l'oralité. Par conséquent, dans les transcriptions, seuls les éléments verbaux sont principalement consignés, tandis que les éléments suprasegmentaux tels que l'intonation, le débit, ainsi que les aspects extralinguistiques tels que les rires, les silences, les gestes remarquables, les hésitations, les interruptions du discours et autres incidents similaires, sont omis dans la plupart des cas. Il est indiscutable que ces éléments revêtent une importance dans la compréhension de « l'implication des locuteurs dans leurs discours » (Babault, 2006, p.116). Cependant, ils ne sont pas indispensables dans l'accomplissement de l'objectif de cette étude. Dans les transcriptions brutes, les réponses alternent entre les deux langues, français et bamanankan, concernées par la présente étude.

Précisons également que les extraits sont exclusivement présentés en français. De ce fait, les textes se composent des éléments exprimés directement en français par les enseignants et des éléments qui relèvent de ma traduction du bamanankan vers le français. Il aurait été plus intéressant de présenter directement les passages en bamanankan et de proposer ensuite leur traduction en français, mais je ne me suis rendu compte de cette pertinence qu'après la phase de transcription.

Les informations recueillies lors des entretiens, portant sur les représentations et les pratiques des enseignants sur le terrain, m'ont permis de dégager les thèmes organisés en 3 points :

- Perception des enseignants sur l'enseignement bilingue mis à l'œuvre par le curriculum en vigueur au Mali,
- Perception des enseignants sur leurs pratiques des reformulations,
- Synthèse des représentations déclarées par les enseignants.

Ces points qui seront maintenant successivement détaillés contiennent, chacun des deux premiers, des sous-rubriques illustrées par des extraits pertinents et souvent longs. Dans les analyses et les extraits présentés ici, je préciserai s'il s'agit d'une enseignante ou un enseignant afin que la présentation gagne en clarté.

³⁶ L'intégralité des entretiens est trouvable en annexe ...

2.1. Perceptions des enseignants sur le curriculum bilingue

2.1.1. Attitude par rapport au curriculum bilingue

Interrogés au sujet de leur position personnelle concernant le curriculum bilingue, les enseignants expriment unanimement leur adhésion à cette modalité d'enseignement. Pour justifier leur approbation, ils argumentent que les langues nationales représentent des instruments favorisant l'apprentissage, car leur utilisation suscite une participation active des élèves aux activités didactiques en classe, instaurant ainsi une interaction dynamique entre ces derniers et l'enseignant. Dans cette optique, certains enseignants évoquent deux raisons. La première concerne la facilité qu'ils éprouvent eux-mêmes à transmettre les connaissances dans la langue nationale, alors que la seconde implique la facilité qu'éprouvent leurs élèves à comprendre et à interagir entre eux dans cette même langue.

L'utilisation de la L1 comme facteur de développement de l'esprit critique de l'enfant est revenue dans le discours de plusieurs enseignants comme en atteste l'extrait suivant.

Extrait n° 121 : M02-Int-131120

M02 : quand tu leur donnes des activités à faire, souvent ils te taquent dans leur réponse/ une fois je leur avais demandé de construire un petit texte par groupe de travail sur quelque chose/ certains ont essayé de me faire comprendre que j'écrivais trop au tableau/ je me souviens d'une phrase dans laquelle ils disaient que : « le maître remplit le tableau avec du texte jusqu'à ce que les élèves se fatiguent à le recopier »/ j'avais effectivement écrit beaucoup de choses au tableau sans m'en rendre compte/ je leur ai dit que leur message était entendu et que j'allais en tenir compte pour les prochaines fois/c'était très amusant pour moi-même/ ils n'osent jamais dire de pareilles choses en français même si on leur demandait de le faire/ c'est sûr que ce sera compliqué pour eux.

Ces discours, revêtant une multiplicité de dimensions, mettent en évidence que l'emploi de la L1 de l'apprenant facilite la démythification de l'acte d'enseignement et contribue à promouvoir un développement harmonieux de l'ensemble de la société. Il est couramment admis que de la discussion jaillit la lumière, celle de la compréhension. Lorsque les élèves osent critiquer le travail ou la méthode de travail de l'enseignant, cela offre l'espoir que la parole ainsi libérée puisse être exploitée dans le cadre de la co-construction des connaissances en classe. Au-delà de leur portée apparente, ces messages semblent véhiculer une critique implicite envers l'usage la langue française, ainsi qu'à l'égard des intellectuels qui accordent à cette langue une survalorisation, comme le souligne Haïdara (2000). Nous comprenons qu'aux yeux de nos interlocuteurs, la transmission des connaissances en français constitue un handicap pour les

élèves raison pour laquelle ils estiment que l'accès des enfants aux contenus les oblige eux-mêmes en tant que pédagogues à recourir aux langues nationales au sein des interventions didactiques.

Abondant dans le même sens, certains enseignants considèrent que l'ancrage de l'enfant dans sa propre culture passe par l'utilisation, à l'école, de sa langue première. Cette opinion est largement partagée parmi les enseignants. Ils considèrent que cet enracinement des écoliers maliens dans leurs réalités socio-culturelles est tout à fait envisageable grâce à la mise en œuvre du curriculum bilingue, tel que défini par l'enseignant M07 dans l'extrait suivant. Le curriculum consiste, pour lui, à dispenser les cours à l'enfant dans sa langue 1, ce qui relève parfaitement d'une perception monolingue de l'enseignement bilingue comme indiqué précédemment.

Extrait n° 122 : M07-Int-210521

M07 : de mon point de vue le curriculum n'est autre chose que le fait de dispenser la leçon dans la langue des élèves de telle sorte qu'ils comprennent/ je pense que c'est ça l'objectif recherché au sein du curriculum/ si on regarde ailleurs, les enfants des blancs par exemple/ la langue qu'ils parlent à la maison est généralement leur langue d'enseignement/ La compréhension est simple pour ces élèves/ or il ne serait pas le cas si on leur donnait les cours dans une autre langue/ si on explique à nos enfants les choses qui concernent notre société dans nos langues/ ils comprendront/ mais quand on leur donne des explications en français/ dans la plupart des cas ils ne vont pas comprendre rapidement

Il est indéniable que ce pédagogue soutient le rôle incontournable de la L1 dans la construction des savoirs chez l'apprenant. Il développe son point de vue avec beaucoup d'élucidations qui constituent des indices de sa conviction envers ce type d'enseignement. Cependant, afin de réaliser l'objectif d'enracinement des enfants dans leur propre culture grâce à l'approche curriculaire bilingue, les enseignants sont parfaitement conscients que cela exige certaines conditions. Parmi celles-ci, il est fait mention, entre autres, des exigences relatives à l'obtention des matériels pédagogiques et des documents nécessaires

De plus, certains enseignants expriment leur satisfaction vis-à-vis du curriculum en faisant référence à des retours positifs qu'ils reçoivent concernant les niveaux ou compétences de leurs anciens élèves ayant suivi le curriculum bilingue. Ces témoignages qui leur parviennent constituent pour eux la preuve de l'efficacité de ce système d'enseignement. Cette constatation renforce leur conviction selon laquelle l'enseignement dans les langues nationales

offre, entre autres avantages, une base solide pour la formation des élèves. Certains ont même ajouté que cela facilite la communication entre les élèves et leurs parents non scolarisés, évitant ainsi une rupture brutale entre la langue de la famille et celle utilisée à l'école. Selon ces enseignants, l'utilisation des langues nationales favorise l'intégration entre l'école et son environnement, conformément aux principes des méthodes actives privilégiées par le curriculum bilingue.

2.1.2. Mise en pratique du curriculum bilingue chez les enseignants

Les déclarations qui ont trait à la mise en œuvre du curriculum bilingue ont été regroupées en 4 points suivis d'un point de synthèse :

- Ambiguïté dans la l'affectation du pourcentage des temps d'enseignement par langue,
- Focalisation explicite sur le français,
- Focalisation implicite sur le bamanankan,
- Difficultés liées à la mise en œuvre du curriculum.

Le détail de ces points permet de comprendre en profondeur ce que pensent les enseignants de ce type d'enseignement dont ils ont la charge de sa mise en œuvre.

2.1.2.1. Ambiguïté dans l'affectation du pourcentage des temps d'enseignement par langue

Le consensus chez les enseignants concernant le curriculum bilingue basé sur l'utilisation des langues nationales semble se limiter à la reconnaissance de sa pertinence dans la transmission et construction des savoirs. Il ressort des déclarations que sa mise en œuvre, malgré certaines directives officielles, est sujette à des interprétations diverses de la part des pédagogues, notamment en ce qui concerne l'application des pourcentages indiqués pour chacune des deux langues. Les instructions officielles se contentent de mentionner, pour les classes de 3ème et de 4ème année, que le pourcentage du temps d'enseignement alloué aux langues est de 50-50%. Cette formulation engendre une ambiguïté d'interprétation, car elle ne précise pas clairement la nature de la répartition attendue entre les langues, comme on peut le lire dans l'extrait suivant.

Extrait n° 123 : M07-Int-210521

CHE : Comment appliquez-vous en classe les pourcentages 50-50 alloués à chacune des deux langues ?

M07 : Bon/ certains enseignants procèdent de la manière suivante/ ils reprennent en bamanankan tout ce qu'ils ont fait en français pour que la leçon soit bien comprise/ ou inversement, ce qu'ils font en bamanankan ils le reprennent en français/ mais avec ce système/ on ne pourra pas finir le programme avant la fin de l'année/ c'est comme si on exécute deux fois le même programme/ certains font comme ça mais moi j'alterne parfois je donne certaines leçons en bamanankan et d'autres en français/ comme en 3^{ème} année / le mardi c'est le bamanankan/ mercredi c'est le français jeudi bamanankan, etc. / je pense que la répartition 50-50% qu'on dit n'est que de la théorie / rares sont les enfants qui peuvent construire une ou deux bonnes phrases en français/ mais si tu leur demande de le faire en bamanankan/ ils réussiront à le faire facilement/ à l'écrit/ ils peuvent rencontrer des difficultés mais à l'oral ils savent tous le faire

Comme nous l'examinerons ultérieurement, le manque de précision dans la répartition du pourcentage des temps d'enseignement par langue entraîne une diversité de pratiques en fonction de la compréhension qu'en fait chaque enseignant. Cette situation de pratique individualisée est si courante que même les aspects les plus fondamentaux, considérés comme élémentaires dans les pratiques pédagogiques en général et la mise en œuvre du curriculum en particulier, varient d'un enseignant à l'autre. Un exemple frappant concerne le déroulement des différentes phases d'une leçon, depuis l'introduction jusqu'à la synthèse, en passant par les explications et/ou les applications, en fonction du type de séquences pédagogiques. Ni les phases ni le nombre de celles-ci encore moins leurs modalités d'enchaînement ne sont les mêmes chez les enseignants.

Passons maintenant à l'examen de deux scénarios distincts adoptés parmi les enseignants en ce qui concernent la mise en application des taux horaires prescrits pour l'utilisation des langues : d'une part, une mise en avant explicite du français, et d'autre part, une mise en avant implicite du bamanankan. Les termes « explicites » et « implicites » ont été employés pour rendre compte de la dissonance entre les déclarations des enseignants concernant l'utilisation des langues et ce qui a été observé au cours des interactions didactiques.

2.1.2.2. Focalisations explicites sur le français

En dépit des déclarations en faveur d'un enseignement fondé sur le curriculum bilingue, certains enseignants considèrent la maîtrise d'une des deux langues comme un objectif ultime. C'est notamment le cas de l'enseignant M07, qui ne fait aucun mystère concernant son choix. Il exprime ouvertement avoir privilégié l'usage du français en raison de ses implications futures sur le parcours scolaire, et au-delà, sur l'insertion sociale de ses élèves.

Extrait n° 124 : M07-Int-210521

M07 : personnellement je me focalise sur le français car quand ils arrivent en 6^è Année/ les rédactions et autres les attendent en français/ dans ces situations si on se base uniquement sur le bamanankan/ plus tard ça va être difficile pour eux de s'en sortir dans le français/ Le bamanankan n'est pas utilisé au second cycle/ si son utilisation pouvait être continue dans les autres niveaux d'enseignement/ le curriculum allait être un bon système

Tout comme l'enseignant M07, de nombreux enseignants estiment que la restriction de l'usage du bamanankan au premier cycle de l'enseignement fondamental constitue un obstacle majeur à la mise en œuvre du curriculum bilingue. Ils soulignent également que la proportion du temps d'enseignement consacré à la langue nationale par rapport à la langue officielle diminue considérablement d'année en année. Pour ces raisons, l'accent mis sur le français ne semble pas être une opinion partagée uniquement par les enseignants, mais également par certains directeurs d'écoles encourageant les enseignants à aller dans ce sens. C'est du moins ce qui ressort de l'entretien mené avec l'enseignant M04.

Extrait n° 125 : M04-Int-251120

CHE : mais lors du premier entretien mené en groupe/ l'enseignante de la 3^è Année disait qu'elle avait arrêté de pratiquer le curriculum sans que le directeur soit au courant/ je me souviens que tu avais dit que le directeur était bien au courant de cette situation...

M04 : le directeur est au courant car c'est lui-même qui m'a dit de me focaliser sur le français puisque l'utilisation du bamanankan n'a pas de finalité/ ça revient à ce que j'ai dit/ c'est très limité il n'y a pas le niveau 4 qui concerne le second cycle/ le bamanankan n'est pas utilisé dans les niveaux supérieurs c'est pourquoi on considère que ça n'a pas de sens en l'état/ il n'y a aucune finalité en limitant son utilisation à la 6^è année/ après là qu'est-ce que mes élèves deviendront quand ce serait fini pour le curriculum ?

L'orientation vers l'usage privilégié du français dans les classes adoptant un curriculum bilingue se justifie par la situation générale du système éducatif, qui ne propose pas de

perspectives claires pour l'utilisation des langues nationales, ni dans le parcours scolaire des élèves, ni dans leur vie future. Cependant, comme le soulignent Babault et al. (2022), la préférence pour la maîtrise d'une langue comme objectif ultime reflète une certaine conception de l'apprentissage bilingue qui ne promeut pas l'égalité entre les deux langues en question ni le développement des compétences attendues dans les deux langues.

2.1.2.3. *Focalisations implicites sur le bamanankan*

Les enseignants ne déclarent pas favoriser l'emploi du bamanankan par rapport au français. Pour autant, l'analyse de leur discours laisse transparaître de manière indiscutable la préférence de certains enseignants pour une utilisation du bamanankan comme langue d'enseignement. C'est pour cette raison que je parle d'une focalisation implicite sur cette langue. Certains enseignants justifient leur recours au bamanankan en avançant que les élèves ne possèdent pas de manière générale le niveau requis, ce qui rend, selon eux, l'utilisation du français plus ardue en destination des écoliers. Cependant, la question de baisse de niveau des élèves, bien que reconnue par beaucoup d'enseignants, n'est pas, selon d'autres, à mettre au compte des apprenants. Ces pédagogues mettent en avant les raisons qui expliquent les difficultés que rencontrent leurs élèves dans les cours donnés en français. De ce point de vue, soulignons que même la plupart des enseignants affirmant privilégier le français dans leur enseignement, recourent davantage au bamanankan qu'au français, comme cela a pu être observé dans les vidéos de classe. Soit l'extrait ci-dessous dans lequel l'enseignant M11 plaide pour la non culpabilité des élèves quant à la baisse de leur niveau.

Extrait n° 126 : M11-Int-021220

CHE : comment sentez-vous chez les élèves que vous devez reprendre ou reformuler quelque chose ?

M11 : je suis mal placé pour dire que les enfants n'ont pas de niveau parce qu'un enseignant ou une enseignante ne doit pas dire que les enfants n'ont pas de niveau/ les élèves ont commencé avec SIRA³⁷/ c'est maintenant qu'ils commencent à faire les cours en français et en langue nationale/ souvent ça leur pose des difficultés/ vous avez peut-être remarqué que quand on était en géographie dans la leçon portant sur les eaux de surface/ ils participaient à 90% sinon je peux même dire à 100%/ c'était en langue nationale mais si c'est en français/ il y a vraiment de problème raison pour laquelle on répète/ on traduit pour qu'ils comprennent/ il faut de temps en temps répéter les

³⁷ SIRA (*selected integrated reading activities*) est une initiative financée par USAID en partenariat avec le MEN du Mali pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans les classes de 1ère et 2e année.

choses/ la compréhension dans un cours en bamanankan est différente de celle d'un cours en français

Dans d'autres extraits, il est observé que l'accès des enfants aux contenus éducatifs justifie, chez les enseignants, la nécessité d'utiliser les langues nationales. Cette justification renvoie à la question de la facilitation de la compréhension, comme mentionnée précédemment. Cependant, au-delà de la dimension de la compréhension, le témoignage cité a déjà mis en lumière l'importance du dynamisme engendré par l'utilisation des langues locales. Elle encourage les interactions entre les élèves, ouvrant ainsi la voie à des pratiques pédagogiques axées sur des activités communicatives plutôt que sur la simple répétition de contenus. Il est pertinent de noter que même les enseignants qui n'ont pas comme langue 1 la langue nationale examinée dans cette étude admettent avoir recours à cette langue, même si leur compétence dans celle-ci demeure relativement limitée (Nounta, 2015). Néanmoins, il convient de souligner que ces enseignants, bien qu'étant étrangers à l'endroit où ils exercent leur enseignement, présentent une véritable maîtrise orale du bamanankan au moment de la collecte des données.

2.1.2.4. Difficultés évoquées par les enseignants concernant la mise pratique du curriculum bilingue

De nombreuses problématiques sont soulevées par les enseignants dans le contexte de la mise en œuvre du curriculum bilingue. Parmi ces difficultés figurent notamment le manque ou insuffisance de matériels (documents et objets), le manque ou l'inadéquation des formations (contenu et durée), la réticence de certains parents d'élèves. Ces aspects seront tour à tour mis en évidence à travers les déclarations de mes interlocuteurs. Un aspect largement mis en avant concerne l'insuffisance, voire l'indisponibilité des documents et du matériel, entraînant des difficultés dans la mise en œuvre didactique des contenus scientifiques à partir des données brutes. En plus, le programme d'enseignement comme celui des domaines SMT (Sciences, Mathématiques et Technologie) et SH (Sciences Humaines), qui vise à favoriser la compréhension des phénomènes et des objets concrets pour les élèves, nécessite la présence physique des objets ou matériels au lieu de se limiter à l'utilisation d'images dans le manuel. Par ailleurs, l'un des inconvénients du manque de document est sans nul doute la difficulté dans la didactisation de certains phénomènes de pratiques bilingues parmi lesquelles la traduction et l'alternance codique. Les enseignants mettent l'accent sur la difficulté à traduire certains termes techniques comme en témoignent l'extrait recueilli chez l'un des enseignants très expérimentés.

Extrait n° 127 : M01-inter-131120

CHE : est-ce que la réalité de la classe vous permet d'aller sur la base des instructions officielles ou celles données lors de la formation ?

M01 : en vérité, la base sur laquelle nous fonctionnons ne me semble pas convenable à la réalité de la classe/ ça demande trop de recherche de notre part/ or nous n'avons pas de document dans lesquels on peut par exemple avoir la traduction de certains termes/ il y a des termes en sciences et autres qu'il faut faire venir en bamanankan/ ces traductions nous posent problèmes/ ce n'est pas facile de les traduire comme ça sans aide de supports/ en histoire et géographie/ il y a également des termes qui sont difficiles à traduire mais on se débrouille malgré

Il convient de souligner que la traduction est une entreprise complexe. Bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une question spécifique dans les entretiens avec les enseignants, elle a été régulièrement abordée au cours des discussions se révélant ainsi comme un enjeu majeur dans le processus de conception didactique des séquences de classes. Pour illustrer mes propos, je présente ci-dessous deux extraits d'interactions de classe autour de l'étiquetage ou plutôt de la traduction du concept d'un affluent en bamanankan dans un cours de géographie.

L'enseignant du premier extrait utilise le terme *babolofara* décomposable en trois éléments, à savoir, *ba* (fleuve), *bolo* (bras), *fara* (bifurquer ou bifurcation), tandis que l'enseignant du second extrait recourt à *babolo* (bras de fleuve) qui constitue la version courte du premier terme.

Soit le premier extrait

Extrait n° 128 : M10-GEO-JIW-180621

565 *MTR : aw be babolofara don wa babolofara ?

000%gls: connaissez-vous un affluent?

566 *MTR : babolofara ye mun ye babolofara ?

000%gls : affluent c'est quoi un affluent ?

567 *ELV1: ji

000%gls : de l'eau

568 *MTR: ji de don a ji be bo min ?

000%gls: c'est de l'eau mais quelle est sa source ?)

569 *MTR: babolofara ye ji ye min be boli kana bila baji la

000%gls: c'est un cours d'eau qui coule vers un fleuve

571 *MTR: babolofara ka ca an ka fleuve@s Niger@s la

000%gls: notre fleuve du Niger a beaucoup d'affluents

572 *MTR: i b' a soro a bolofara do be taa u b' a f' o ma bafin (.) do be yen bakoyi banin olu y' an ka babolofaraw ye

000%gls: il y a un affluent qui passe là qu'on appelle Bafin, il y en a qu'on appelle Bakoyi, Banin ce sont des exemples d'affluents

574 %ref: \$DENBAM

575 %cir: A1MM

Soit le deuxième extrait :

Extrait n° 129 : M11-GEO-JIW-111120

230 *MTR: babolo ye mun ye?

000 %gls: affluent c'est quoi ?

231 *ELV : babolo ?

000 %gls: affluent ?

232 *MTR : ahan babolo

000 %gls : oui affluent

233 *ELV1: sirafara

000 %gls: bifurcation

234 *MTR: babolo sisan baba +...

000 %gls: affluent maintenant le grand fleuve

235 *ELV1: basirafara

000 %gls: *bifurcation de fleuve*

236 *MTR: i ma fili basirafara o pɛna

000 %gls: tu ne t'ai pas trompé c'est bien

237 %ref: \$REIBAM

238 %cir: H1EM

239 *MTR: ba [/] babolo jumɛn bɛ b' a kɔnɔ ?

000 %gls: fleuve [/] qu'entendez-vous par affluent ?

240 *MTR: ba min bɛ sira fara ka taa fan wɛrɛ fɛ o ye ba bolo ye a faamuna wa ?

000 %gls: *un fleuve qui bifurque pour emprunter un autre chemin c'est ça un affluent avez vous compris ?*

242 %ref: \$DENBAM

243 %cir: A1MM

244 *MTR: bien@s jɔnni bɛ babolo dɔ tɔgɔ fɔ n jɛ na ahan ?

000 %gls: *qui va me citer le nom d'un affluent oui ?*

245 *ELV: ba jalannin .

000 %gls: *le petit fleuve sec*

246 *MTR: <ba jalannin> [/] ba jalannin ye yɔrɔ jumɛn ye ?

000 %gls: *le petit fleuve sec c'est où ?*

247 *ELV: a bɛ Musabugu .

000 %gls: il est à Musabugu

248 *MTR : a bɛ Musabugu mais@s .

000 %gls: il est à Musabugu

249 *ELV: yyy .

250 *MTR: Segou très@s bien@s Segou babolo in tɔgɔ ?

- 000 %gls: comment s'appelle cet affluent ?
- 251 *MTR: an b' a f' o ma ko +...
- 000 %gls: on l'appelle +...
- 252 *MTR: Segou bablo an b' a f' o ma ko banin .
- 000 %gls: *l'affluent de Ségou on l'appelle Banin*
- 253 %ref: \$DENBAM
- 254 %cir: A1MM
- 255 *MTR: babolo o ye babolo ye ani Sankarani
- 000 %gls: *affluent, ça c'est un affluent de même que le Sankarani*
- 256 *MTR: Banin ani Sankaranin olu de ye babolo ye
- 000 %gls: le Banin et le Sankarani sont les affluents
- 257 *MTR: maintenant@s o banin n' o Sankaraninw i b' a sɔrɔ olu de fana farafaralen de tugunin k' o kɛ bafin ni bakoyi aw yerew numan na bajew ni bafinw ni fɛnw n' a file Bougouni
- 000 %gls: ces Banin et Sankarani se bifurquent aussi à leur niveau pour donner lieu à Bafin et Bakoyi d'après vous-mêmes les fleuves blancs et les fleuves noirs qui sont à chose à Bougouni
- 260 *MTR: n ben' aw nininka nin yɔrɔnin na
- 000 %gls: je vous demande à ce propos
- 261 *MTR: a bi woyo wa a ti woyo de ?
- 000 %gls: ça coule ou ça ne coule pas ?
- 262 *ELV1: a tɛ woyo
- 000 %gls: ça ne coule pas

Les deux extraits démontrent clairement une non-superposition interlinguistique des découpages du réel. Ils révèlent que le terme bamanan *babolofara* (ou sa version raccourcie *babolo*), contient les deux traits sémantiques “coule vers un autre cours d’eau” et “bras de cours d’eau”, chacun étant actualisé et mis en relief par l’enseignant en (569 dans l’extrait 128) et en (240 dans l’extrait 129), sans qu’on ait pu trouver d’équivalent contenant les deux traits en français. Hormis les situations du genre où les enseignants se débrouillent avec les moyens de bord, le manque de document conduit même à ce que certains cours qui devraient normalement être dispensés en bamanankan soient enseignés en français, afin de garantir leur inclusion dans le programme scolaire.

Par ailleurs, selon certains enseignants, l’application partielle du curriculum bilingue, c’est-à-dire la limitation de mise en œuvre à quelques écoles pilotes fait que de nombreux parents d’élèves manifestent une réticence à l’égard de ce programme. Bien que les raisons de cette réticence soient diverses, les plus fréquemment évoquées sont des préoccupations relatives à l’encadrement des enfants à domicile et à leur intégration sociale future. Ces parents, souvent

mal ou pas du tout informés des procédures pour contacter l'enseignant de leur enfant, ne semblent même pas hésiter à se rendre directement dans la classe de l'enseignant pour exprimer leur mécontentement auprès de l'enseignant du fait que leur enfant reçoit des cours en bamanankan L1. Pour ces parents, qui devraient davantage être sensibilisés au bien-fondé de l'enseignement fondé sur la L1, les enfants vont à l'école pour apprendre ce qu'ils ne connaissent pas, pour apprendre de nouvelles langues comme le français, l'anglais, mais pas pour leur faire répéter la même chose que ce qui se dit à la maison. Toutes ces problématiques sont à prendre en compte parce qu'elles découlent de problèmes profonds comme l'instabilité et la non-généralisation d'un système d'enseignement bilingue performant. L'instabilité du système éducatif bilingue, en plus d'être la cause de la réticence des parents, provoque le phénomène de la rareté des ressources pédagogiques, de l'inadéquation des contenus de ces ressources aux réalités multilingues de l'environnement scolaire.

2.1.3. Que retenir des perceptions des enseignants sur le curriculum bilingue ?

En guise de résumé, on peut dire que les déclarations des enseignants témoignent, pour la plupart d'entre eux, de manière manifeste de leur reconnaissance des avantages pédagogiques de l'approche curriculaire bilingue fondé sur l'utilisation de la langue première. Cependant, en plus de la non-maîtrise de l'organisation de cet enseignement à divers niveaux, ils affirment être contraints de procéder comme ils le peuvent. Leurs témoignages présentent un intérêt à plusieurs égards. D'une part, ils mettent en lumière la contradiction qui a longtemps prévalu en ce qui concerne l'utilisation des langues nationales (Babault et al, 2022). Il apparaît que tous les enseignants recourent à ces langues même si les raisons justifiant leur utilisation varient d'un enseignant à l'autre. D'autre part, ces témoignages soulignent le consensus au sein de cette communauté pédagogique quant à l'efficacité potentielle de ce système s'il était correctement mis en œuvre.

1.1. Perceptions des enseignants sur leurs pratiques de reformulation

L'objectif spécifique de cette sous-section réside dans la volonté de cerner comment les enseignants déterminent les activités de reformulation, quelles en sont les modalités d'exécution, et si ces pratiques sont réalisées de façon intentionnelle ou spontanée. Cette démarche exploratoire vise à approfondir la compréhension des variations et des constantes concernant les reformulations analysées dans les chapitres 5, 6 et 7, fournissant ainsi des informations essentielles sur les motifs sous-jacents à ces aspects.

Les déclarations qui portent sur le thème de la reformulation ont été regroupées en 4 points :

- Caractéristiques des reformulations selon les enseignants,
- Reformulations comme stratégies de fixation des savoirs,
- Reformulations comme stratégie pour susciter la participation des élèves,
- Reformulations comme stratégie de progression dans le discours didactique.

Explorons maintenant ces points pour percevoir ce que pensent ou savent les enseignants de leurs pratiques de reformulation dans le cadre de l'enseignement bilingue.

1.1.1. Caractéristiques des reformulations selon les enseignants

Interrogés concernant les définitions des reformulations, les enseignants ont fait savoir ce qu'ils pensent de cette activité langagière qu'ils mobilisent au cours des interactions pédagogiques. C'est pourquoi dans les réponses collectées, les aspects caractérisant ici les activités de reformulation proviennent tous des enseignants eux-mêmes. Il est intéressant d'observer ces caractéristiques puisqu'elles sont souvent en contraste avec les considérations théoriques des chercheurs. Elles enrichissent les définitions mentionnées dans la littérature (Volteau & Garcia-Debanco, 2008; Volteau et al., 2010; Noyau & Nounta, 2018; Volteau & Millogo, 2018). L'enseignant M07 explique comment il reformule en général et en particulier de L2 vers L1.

Extrait n° 130 : M07-Int-210521

M07 : la reformulation des questions par exemple/ quand je demande/ je pose une question/ si je vois que personne ne répond ça veut dire que ce n'est pas compris/ je dois reformuler d'une autre manière de telle sorte qu'ils puissent comprendre/ parfois après avoir reformulé et reformulé/ s'ils ne comprennent toujours pas en ce moment on est obligé de traduire en bamanankan avant de reprendre la question encore en français

CHE : mais comment savez-vous que les enfants ont compris ou pas ?

M07 : Quand tu expliques les choses aux enfants en le faisant soi-même on saura s'ils ont compris ou pas/ S'ils ne comprennent pas l'explication ou la question/ on le sens dans leur comportement

CHE : dans leur comportement ?

M07 : On peut faire semblant de ne pas s'en rendre compte sinon on le sait à travers le Regard/ si par exemple l'explication n'est pas comprise par une personne/ toujours elle te fixe dans les yeux ou avec un regard affolé

Les reformulations décrites par l'enseignant sont celles qui visent à instaurer une certaine intercompréhension. Cette activité demande à l'enseignant de dire et redire un même segment de ces énoncés de manière immédiate ou différée. En plus de cet enseignant, quand la question leur a été posée pour savoir comment ils se rendent compte qu'ils doivent reformuler, la plupart des enseignants indiquent le comportement des élèves comme aspect déclencheur des reformulations. Même s'ils ne conçoivent pas les types d'activités de reformulations en amont du cours, ils sont conscients de la mobilisation de celles-ci au sein des interactions didactiques *in situ*. D'ailleurs, ils sont nombreux à mettre en avant la question de la compréhension chez l'élève. Sur un plan d'opérationnalisation, les activités de reformulations semblent apparaître de diverses manières. La situation particulière des classes observées implique de reformuler selon diverses raisons qui sont implicitement ou explicitement évoquées lors des entretiens. La taille de l'effectif d'élèves par classe est évoquée comme une raison des reformulations didactiques. Dans cette considération, on peut effectivement se demander si un enseignant qui a un effectif moyen a, par exemple, nécessairement besoin de reprendre autant pour être entendu ou compris de la même manière qu'un enseignant ayant un effectif pléthorique.

Quant aux raisons de la concentration de l'activité de reformulation sur un aspect du cours, certaines réponses montrent bien que les enseignants sont conscients des enjeux liés à des contenus didactiques puisqu'ils en donnent même des explications pour justifier leur choix. C'est le cas de l'enseignant M01, pour qui le concept de l'interrupteur constitue un élément important dans la séquence portant sur la torche, raison pour laquelle ce mot doit être expliqué longuement. Au-delà de la focalisation des reformulations sur des aspects particuliers de la séquence, il ressort également des témoignages, une prise de conscience de la question de vocabulaire lié à la séquence donnée. Même si la question de l'intentionnalité de la reformulation n'a pas été particulièrement analysée, les déclarations de certains enseignants attestent bien qu'ils en ont conscience et qu'ils prévoient de la pratiquer depuis le moment de l'élaboration de la fiche pédagogique même si ce qui va être reformulé n'est pas forcément indiqué à l'écrit. D'ailleurs, à ce jour, l'un des enjeux majeurs que constitue l'étude de la reformulation a trait à cette intentionnalité dans la mobilisation des reformulations. En effet, en prenant conscience de la nécessité de tel aspect et non tel autre, à tel moment et on à tel autre, l'enseignant s'assure ainsi d'optimiser les bénéfices de ses reformulations parce qu'il n'aura pas reformulé que pour reformuler, il n'aura pas reformulé parce qu'il serait en position haute, celle d'un expert monopolisant le discours didactique sans aucun objectif acquisitionnel au bénéfice de ses élèves.

1.1.2. Reformulation comme stratégie de fixation des savoirs

Les reformulations sont aussi perçues chez les enseignants comme des stratégies de fixation des savoirs chez les élèves. Dans ce sens, certains pédagogues ne font pas de distinction entre les reformulations et les activités de répétitions. En effet, ils considèrent qu'en plus de répéter quelque chose pour les élèves, ils doivent les faire répéter d'abord à l'oral, puis à l'écrit, sur les ardoises, par exemple. Ces formes de répétitions s'inscrivent dans le cadre général des reprises telles qu'étudiées par Vion (2006). Elles ont été explicitées dans le cadre théorique. Les reformulations qui s'accompagnent d'une activité scripturale au tableau ou sur les ardoises constituent sans doute des moments de stabilisation des connaissances chez les élèves, car écrire permet de garder une trace de ce qui est dit à l'oral et qui peut facilement être oublié dans les minutes qui suivent son émission surtout s'il est dit dans une langue qu'on ne comprend pas. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant M10 explique comment il arrive à des activités scripturales à la suite des pratiques de reformulation de la catégorie auto-dictée.

Extrait n° 131 : M10-int-091220

M10 : pour moi la reformulation c'est comme la remédiation dans la pratique du curriculum/ pendant la leçon s'il y a des élèves qui ne comprennent pas/ c'est au

maître de les aider à comprendre/ s'ils disent des choses erronées/ c'est à lui de les aider à les corriger pour qu'ils ne commettent pas ultérieurement les mêmes erreurs

CHE : dans la leçon portant sur le couteau par exemple/ il y avait des vocabulaires sur lesquels vous êtes revenu plusieurs fois

M10 : oui/ déjà au moment de la préparation de la leçon/ tu sais tel aspect est nouveau/ c'est la première fois pour ces enfants d'avoir ces cours en français/ dans cette situation/ on sait qu'ils vont rencontrer des difficultés/ on s'apprête donc à dire plusieurs fois ces choses-là/ c'est ce qui amène la répétition/ on leur demande souvent d'écrire sur l'ardoise les mots répétés et ensuite on vérifie avec eux/ c'est comme ça que ça reste dans leur tête/ c'est pour qu'ils s'en souviennent au cas où ils verront ultérieurement les mêmes choses/ pour qu'ils ne commettent plus les mêmes erreurs

Notons toutefois que la vérification de ces activités scripturales sur les ardoises des élèves ne constitue qu'une formalité. Elle est difficilement réalisable de manière pertinente en raison du grand nombre des élèves.

1.1.3. Reformulation comme stratégie pour susciter la participation des élèves

Certaines descriptions des reformulations évoquées par les enseignants peuvent être catégorisées comme reformulations réalisées uniquement dans une langue (français ou bamanankan) ou d'une langue vers l'autre. Le type de reformulations décrit, par exemple, dans l'extrait ci-dessous est très représenté dans les interactions de classe en français chez cet enseignant. En effet, il s'agit d'une reformulation de L2 vers L1 intervenant comme un instrument de déblocage chez les apprenants.

Extrait n° 132 : M10-int-091220

CHE : Quand tu donnes un cours en bamanankan, les élèves ont-ils aussi besoin qu'on leur dise des choses en français ?

MTR : Oui/ je reformule en langue nationale/ vu qu'ils sont à leur début en français/ tu les guides avec geste pour qu'ils puissent te comprendre/ tu leur indiques juste le bout d'un élément puis tu passes/ lorsqu'ils comprennent l'idée de ce que tu veux faire/ tu peux en ce moment commencer à utiliser le français et de cette manière ils vont comprendre

MTR : par exemple dans une leçon dont je ne me souviens plus/ je leur avais dit quelque chose/ ils sont longtemps restés muets jusqu'à ce que j'aie donné le début de la phrase en bamanankan/ quand j'ai fait ça/ toute de suite beaucoup ont levé la main car ils avaient maintenant compris de quoi il s'agissait/ ensuite/ ils ont commencé à donner la version française et on a corrigé au fur et à mesure

La stratégie consistant à donner ou à lâcher une bribe d'éléments aux élèves est très fréquente chez les enseignants aussi bien dans les formes monolingues qu'interlingues accompagnées souvent des techniques non verbales comme on a pu le lire dans l'extrait ci-dessus.

1.1.4. Reformulation comme stratégie de progression dans le discours didactique

De même, les enseignants sont d'avis que leurs reformulations contribuent à l'évolution de l'interaction didactique, voire qu'elles en constituent une condition sine qua non. En effet, afin de faire progresser l'enseignement, les enseignants se trouvent dans l'obligation de réaliser des reformulations d'une langue à l'autre, comme le décrit l'enseignant M10 dans l'extrait.

Extrait n° 133 : M10-int-091220

CHE : j'ai remarqué que vous utilisez les deux langues dans vos cours que ça soit les cours en bamanankan ou en français, pourquoi vous faites cela ?

M10 : tu n'avances pas si tu ne fais pas ça parce qu'ils sont à leur début en français/ si c'est en bamanankan/ peu importe la manière de dire les choses/ ils vont comprendre/ mais si tu dispense toute la leçon en français uniquement, c'est comme si tu ne feras

que soliloquer/ c'est leur début en français la 1ère année et 2ème année sont tous en bamanankan/ maintenant que je leur dis quelques choses en français qu'ils ignorent il suffit seulement de les guider avec une des langues nationales ils vont comprendre donc tu continues avec ton français c'est comme ça que nous on fait/ donc tu dis une petite partie mais tu ne traduis pas tout ou tu le fais avec geste pour qu'ils puissent comprendre/ tu vois/ tu le fais avec geste pour qu'ils puissent comprendre

Toutefois, cette forme de reformulations évoquée dans les entretiens concerne pour la plupart des cas des reformulations interlingues de L2 vers L1. L'utilisation de ces reformulations a pour objectif d'enrichir les moyens linguistiques mobilisés dans le cadre de l'explication des concepts ou phénomènes donnés.

1.2. Synthèse des représentations déclarées par les enseignants

Je viens d'étayer les représentations déclarées par les enseignants sur l'approche circulaire bilingue fondée sur la L1 et sur leurs pratiques de reformulations. De l'analyse des aspects présentés, qui concernent notamment le curriculum bilingue et les pratiques de reformulation, on s'aperçoit clairement de la nécessité de formations continues pour les enseignants. De telles formations inspirées des études de terrain comme la mienne peuvent servir de dispositifs d'accompagnement des enseignants et d'amélioration de leurs conditions de travail.

Plus particulièrement, ces futures formations permettront aux enseignants de :

- Comprendre l'organisation du curriculum bilingue en vigueur, son fonctionnement, ses bienfondés pour les enseignants eux-mêmes mais aussi et surtout pour leurs élèves,
- Renforcer leur capacité de production et de gestion des reformulations dans un contexte qui apparaît spécifique en raison des rapports différents qu'entretiennent les langues en présence.

La gestion des reformulations inclut non seulement celles produites par l'enseignant lui-même mais aussi celles produites par les élèves à son initiative ou à leur propre initiative. Cet aspect implique à la fois les actes de reformuler et de faire reformuler, qu'il faut valoriser dans les salles de classe.

2. EVALUATION DE L'APPROPRIATION DES SAVOIRS

Une évaluation a été proposée aux élèves dans les séquences communes observées dans les deux disciplines. Les questions posées portent sur les concepts-clés étudiés dans ces séquences. La présente évaluation se fonde sur l'hypothèse selon laquelle les reformulations de l'enseignant, parmi d'autres facteurs, favorisent l'appropriation des savoirs chez les élèves. En conséquence, les indices de cette appropriation peuvent être saisis dans leurs productions aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Je m'attends donc à relever les indices de compréhension des notions clés abordées dans les deux séquences communes, c'est-à-dire les mêmes séquences étudiées par tous les 12 enseignants observés. La présentation de cette sous-partie s'articulera autour de 3 points qui sont les suivants :

- Méthodologie de l'évaluation,
- Résultats de l'évaluation,
- Conclusion de l'évaluation

Ces points seront maintenant développés successivement.

2.1. Méthodologie de l'évaluation

Cette épreuve d'évaluation de l'appropriation des savoirs s'adressant aux élèves de la 4^{ème} année est inspirée des modèles existants (Turcotte & Talbot, 2018, CECR, 2021). L'élaboration de son contenu a consisté à :

- a) déterminer ce qui est à mesurer ;
- b) générer des items ;
- c) déterminer le type d'items ;
- e) vérifier la clarté des items auprès d'experts du domaine ;
- f) envisager la possibilité d'ajouter des items ;
- g) soumettre les items à un groupe représentant la population cible ;
- h) analyser les items et la validité de construit (Turcotte & Talbot, 2018).

Mon sous-corpus portant sur l'évaluation est constitué des productions de 693 élèves de la 4^e année à curriculum bilingue. Ces élèves sont âgés de 8 à 11 ans. Ils sont répartis en 12 groupes-classes appartenant à 8 sites d'écoles primaires relevant du même Centre d'Animation Pédagogique (CAP).

Dans le but de faciliter la compréhension de la méthodologie suivie pour cette évaluation, je présente ci-dessous les aspects qui concernent les :

- Instruments de mesure,
- Épreuves.

2.1.1. Instruments de mesure

Afin d'évaluer les connaissances chez les élèves, il est possible de recourir à plusieurs types d'instruments parmi lesquels les items à réponses uniques, les items à réponses multiples, les items à réponses construites. Cette dernière catégorie, adoptée dans le cadre de mon étude, permet d'apprécier les indices d'appropriation de connaissances chez les élèves, en prenant en compte leurs connaissances sur un sujet donné. La principale caractéristique de ce type d'instrument est que les questions qu'il contient sont plus courtes que les réponses qu'il appelle (Turcotte & Talbot, 2018). Il est attendu que l'apprenant réponde par des énoncés plus étendus et qu'il puisse structurer sa pensée de manière à présenter un point de vue cohérent, des réponses didactiquement acceptables.

2.1.2. Epreuves

Une épreuve consiste en une ou plusieurs situations d'intégration, des situations complexes, à travers lesquelles l'apprenant démontre sa compétence à résoudre un problème. Dans l'approche par compétences, les épreuves consistent essentiellement en des situations appartenant à la famille de la compétence que l'on veut évaluer. Dans le test que j'ai utilisé, les aspects ciblés concernent les :

- Définitions des concepts ou terminologies propres à la discipline,
- Distinctions entre éléments de la même classe,
- Propriétés ou importance d'objets ou de phénomènes.

En sciences d'observation, l'objectif était de vérifier si l'élève reconnaît la torche comme objet d'éclairage, ses typologies, ses formes, les relations entre les différentes parties, etc., tandis qu'en géographie, les attentes portaient sur la reconnaissance des eaux de surface, leurs typologies (exemples), la différence de certaines d'entre elles, etc. Les questions portant sur la séquence de géographie, dispensée en bamanankan, ont été proposées exclusivement dans cette langue. Celles portant sur la séquence des sciences d'observations, dispensées en français, ont été données en forme bilingue. Dans ce cas, le choix a été donné aux élèves de répondre en français ou en bamanankan. Chacune des épreuves était composée de 5 questions.

Les questions de l'épreuve de géographie

Les questions de l'épreuve de géographie portant sur la séquence des eaux de surface se présentent ainsi :

- a) Danfara jumen be ji sigilen ni ji bolita ce ? (Quelle est la différence entre les eaux stagnantes et les eaux coulantes) ?
- b) jikene sigilen fila (2) fo ! (Cite deux (2) [types] d'eaux stagnantes)
- c) jikene bolita fila (2) fo ! (Cite deux (2) [types] d'eaux courantes)
- d) Baji ye mun ye ? Qu'est-ce qu'un fleuve ?
- e) Kaji misali fila fo (Cite deux exemples de rivières)

Ces questions visent à vérifier si l'élève a compris la notion d'eaux de surface, s'il fait la différence entre les eaux stagnantes et les coulantes, s'il s'est approprié les concepts de fleuve, de rivières et s'il est en mesure d'en fournir des exemples.

Les questions de l'épreuve des sciences d'observation

Les questions de l'épreuve des sciences d'observation en français portant sur la séquence de la lampe électrique de poche ou la torche se présentent ainsi :

- a) La torche sert à quoi ?
- b) Quelles sont les différentes parties d'une torche ?
- c) Comment allume-t-on la torche ?
- d) En quoi faut-il faire attention à la torche ?
- e) Quels sont les avantages d'une torche par rapport aux autres moyens d'éclairage ?

Ces questions visent à vérifier si l'élève a compris les caractéristiques de l'objet étudié, s'il est en mesure d'en identifier les différentes parties, d'exprimer son fonctionnement, et d'indiquer ses avantages par rapport à d'autres objets lumineux. En d'autres termes, les items dans cette discipline visent à mesurer la compréhension sur l'identification des parties de la torche, son fonctionnement, son utilité, ses précautions d'entretiens et sa relation avec d'autres objets.

Déroulement de l'épreuve

Le déroulement implique la précision de trois aspects :

- Le matériel nécessaire dont l'apprenant peut disposer (feuilles de cahier),
- Le temps dont l'apprenant doit disposer (30min par épreuve),
- Si les apprenants doivent travailler individuellement ou en équipe (travail individuel).

Lors de la phase écrite, les élèves sont restés à leur place habituelle et disposaient de 30 minutes pour répondre aux questions, durée qui leur est habituellement accordée lors de l'évaluation avec les enseignants. Bien que ces derniers soient présents pendant l'évaluation, ils n'intervenaient pas et ne répondaient pas aux questions des élèves. Ils m'aidaient toutefois à surveiller les élèves pour éviter que ceux-ci ne communiquent entre eux. Les questions étaient portées au tableau par moi-même. Lors du déroulement de la phase orale qui n'a concerné que les élèves de quelques classes, je posais oralement les questions à un groupe de 5 élèves dans la langue d'enseignement de chacune des deux disciplines. Cependant, la langue 1, le bamanankan, était fréquemment utilisée, même si la langue d'enseignement était le français, pour permettre une meilleure compréhension des questions chez les élèves. Il est important de préciser que les mêmes questions, orales et écrites, ont été proposées aux élèves de chacune des 12 classes. Les contenus du test ont été améliorés après avoir effectué une pré analyse de l'ensemble des deux séquences concernées par l'évaluation.

2.2. Résultats de l'évaluation

Les résultats que je présente ci-dessous concernent uniquement les productions écrites. Ils peuvent être caractérisés d'un point de vue qualitatif et quantitatif.

2.2.1. Caractéristiques qualitatives des résultats de l'évaluation

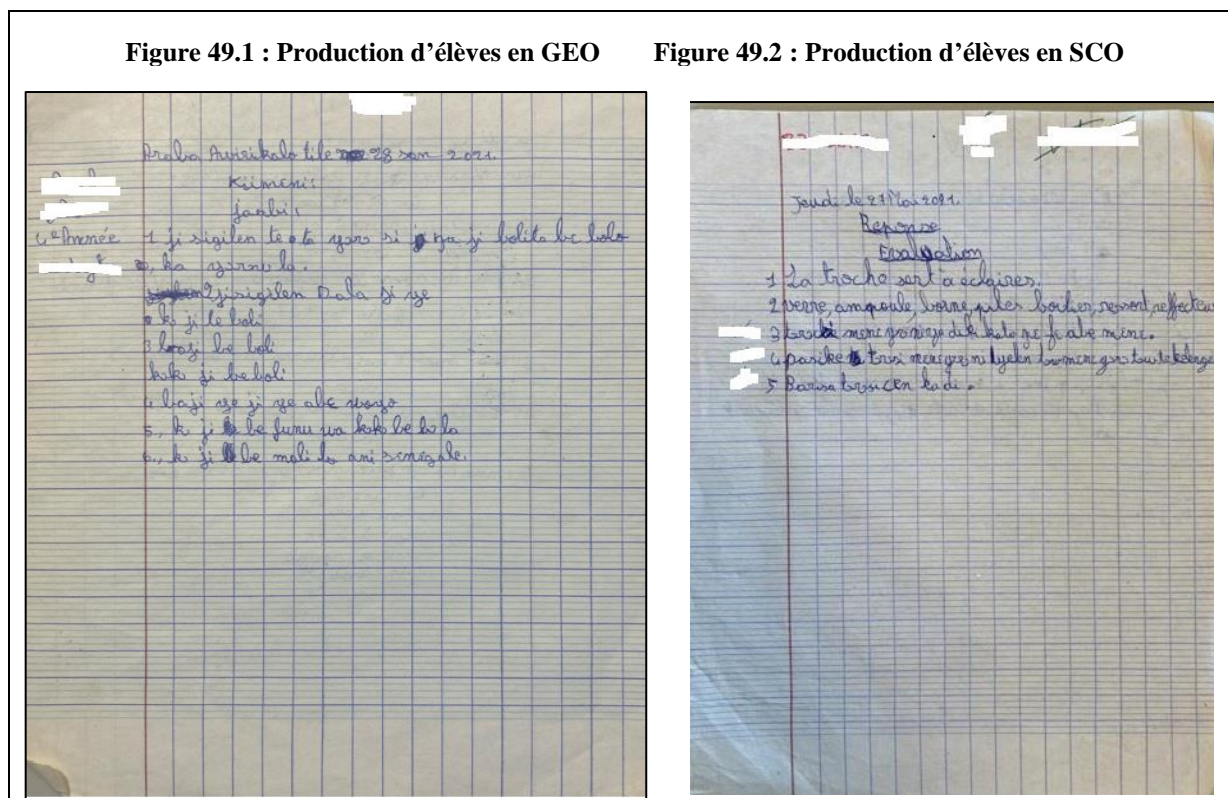
2.2.1.1. Caractéristiques globales des productions

Sur le plan qualitatif, on relève plusieurs remarques. Comme évoqué précédemment, certains élèves ont répondu à toutes les questions ou à une partie, tandis que d'autres ont simplement recopié les questions ou écrit seulement leurs noms et prénoms. Ces situations sont observées aussi bien en sciences d'observation qu'en géographie.

2.2.1.2. Caractéristiques détaillées des productions

Pour une description détaillée des productions, observons dans la figure ci-dessous deux copies représentatives recueillies chez les élèves.

Figure 54 : Productions d'élèves dans les deux disciplines



L'observation des copies montre que les réponses des élèves apparaissent globalement comme des restitutions de formulations données lors des synthèses de cours recopiées dans les cahiers. Cependant, cette situation varie selon les disciplines ou plutôt les langues. Les réponses en sciences d'observation, dispensées en français, sont plus nombreuses sous la forme de formules figées, de définitions ou de listes de noms. En revanche, les réponses en géographie, dispensées en bamanankan, vont, s'agissant de certaines questions, au-delà des restitutions. Ces réponses contiennent des formulations beaucoup plus personnelles, créatives. Toutefois, ces formulations créatives sont aussi constatées en sciences d'observation lorsqu'ils répondent à une partie des questions en L1, même si celles-ci étaient posées en L2.

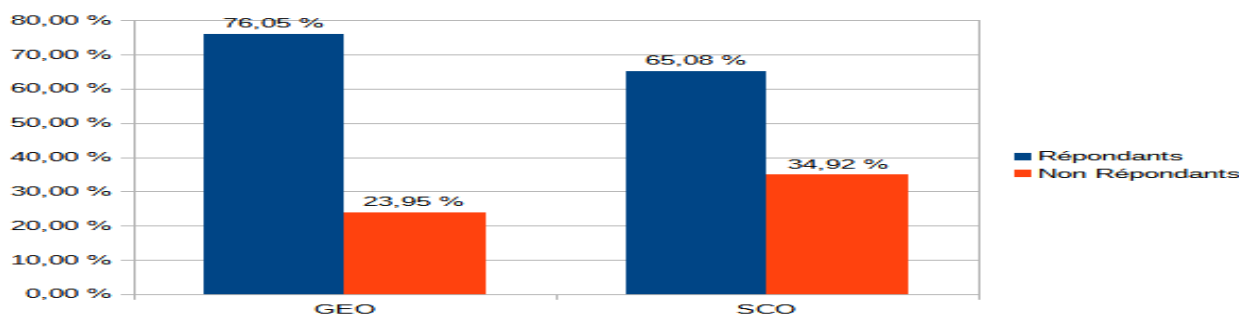
2.2.2. Caractéristiques quantitatives des résultats de l'évaluation

2.2.2.1. Vue d'ensemble des données quantitatives des résultats de l'évaluation

À la suite du dépouillement des résultats, on relève un nombre de 693 élèves ayant participé aux deux épreuves. Pour simplifier la lecture de différents résultats, situons d'abord le nombre d'élèves qui ont pris part au test et qui ont répondu aux questions et le nombre d'élèves ayant participé au test mais qui n'ont répondu à aucune question proposée. Un élève est considéré comme répondant s'il répond à au moins une des questions proposées. En revanche, il est

considéré comme non-répondant s'il ne répond à aucune des questions et a rendu une copie blanche. Dans cette dernière catégorie, on retrouve les élèves qui ont tout simplement recopié les questions ou leur nom et prénom ou la date du jour. Le détail des répondants et des non-répondants est affiché dans la figure ci-dessous en termes de pourcentage de chaque catégorie au sein des deux disciplines.

Figure 55 : Proportion de répondants et de non-répondants par discipline



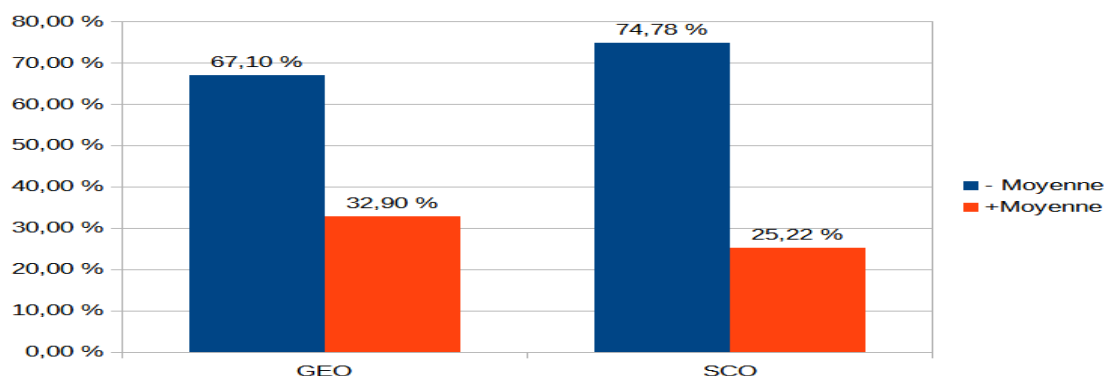
La figure montre qu'en géographie, discipline dispensée en bamanankan L1, 76,05 % des élèves, soit 527, ont répondu aux questions contre 23,95 %, soit 166, qui n'ont répondu à aucune question. En sciences d'observation, matière donnée en français L2, 65,08% des élèves, soit 451, ont répondu aux questions contre 34,92 %, soit 242, n'ayant répondu à aucune question. En comparant les taux de répondants et de non-répondants au sein des deux disciplines, on constate que la proportion des répondants est supérieure en géographie avec une différence de 10,97% par rapport aux sciences d'observation.

Présentons spécifiquement la situation des répondants. Ces derniers sont classés en deux catégories, le test étant noté sur 10 points :

- Élèves ayant une note supérieure ou égale à la moyenne de 5, catégorie marquée par +Moyenne,
- Élèves ayant une note inférieure à la moyenne de 5, catégorie marquée par -Moyenne.

Observons dans la figure ci-dessous le pourcentage de ces catégories au sein des deux disciplines.

Figure 56: Proportion -Moyenne et +Moyenne par discipline

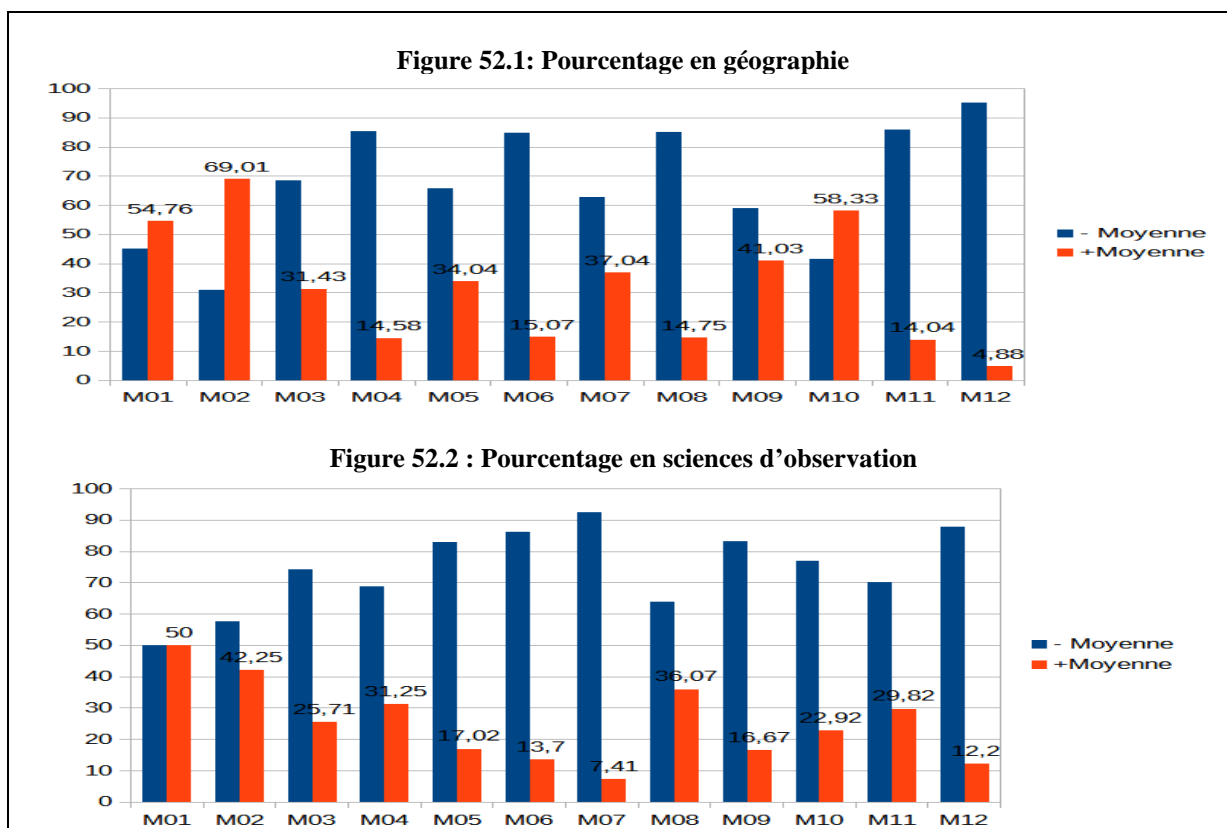


En géographie, 32,90% des élèves, soit 227, ont obtenu un score supérieur ou égal à la moyenne de 5 contre 67,10 %, soit 463, présentant un score inférieur à la moyenne. Au sein des sciences d'observation, 25,22% des élèves, soit 174, ont obtenu un score supérieur ou égal à la moyenne de 5 contre 74,78 %, 516, présentant un score inférieur à la moyenne. En comparant ces données dans les deux disciplines, on note que le nombre d'élèves présentant un score supérieur ou égal à la moyenne en géographie (32,90%) dépasse peu celui enregistré en sciences d'observation (25,22%). Par conséquent, le taux d'échec est plus élevé en sciences d'observation qu'en géographie sans doute du fait que la première discipline est dispensée en L2, une langue à découvrir dans toutes ses formes par l'élève, tandis que la seconde est dispensée en L1, dont la découverte par l'élève concerne essentiellement la forme écrite.

2.2.2.2. *Détail des scores obtenus dans les résultats de l'évaluation*

Je vais maintenant examiner au sein de chacune des 12 classes observées la proportion du nombre d'élèves ayant un score supérieur ou égal à la moyenne et celle du nombre d'élèves ayant un score inférieur à la moyenne aussi bien en géographie qu'en sciences d'observation. La figure ci-dessous permet d'observer le détail de ces aspects.

Figure 57 : Pourcentage d'élèves ayant la moyenne et celui ayant moins de la moyenne par classe dans les deux disciplines



En géographie, la proportion d'élèves ayant un score supérieur ou égal à la moyenne va dans l'ordre de 4,88% (M12) à 69,01% (M02). Les élèves ayant un score supérieur ou égal à la moyenne sont les plus nombreux seulement chez trois enseignants : M01, M02 et M10, tandis que les élèves qui présentent un score inférieur à la moyenne dominent chez les autres enseignants. Parmi les trois enseignants indiqués, on en retrouve deux de la catégorie Très Expérimentés (M01 et M10) et un Expérimenté (M02), ce qui veut dire que les classes de tous les enseignants débutants présentent un taux de réussite inférieur à 50%.

En sciences d'observation, la proportion d'élèves ayant un score supérieur ou égal à la moyenne va dans l'ordre de 7,41% (M07) à 50%. Dans cette discipline, les élèves ayant un score inférieur à la moyenne dominent chez tous les enseignants à l'exception de M01 chez qui la proportion d'élèves ayant la moyenne représente la moitié. En termes de rang de réussite, la classe de l'enseignant M01 est suivie de celle de M02, enseignant expérimenté dont la classe a présenté le score le plus élevé en géographie. Cette tendance confirme l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant une base solide en L1 réussissent aussi bien voire mieux dans les apprentissages en L2 (Ouane, 2011, p.70)

2.2.2.3. Observations

Ces aspects quantitatifs des résultats concernant, d'une part, le nombre d'élèves répondants et non-répondants, et d'autre part, le nombre d'élèves ayant un score supérieur ou égal à la moyenne et un score inférieur à la moyenne, viennent confirmer mes observations d'ordre qualitatif montrant que les élèves ont réussi dans les apprentissages en géographie qu'en sciences d'observations, ou plutôt en L1 qu'en L2. En effet, les chiffres présentés dans les figures ont montré que plus d'élèves ont essayé les activités en géographie qu'en sciences d'observation, de même que plus d'élèves ont réussi les activités en géographie qu'en sciences d'observation. Cette situation s'explique par le fait que la première discipline est dispensée en L1, langue de communication quotidienne des élèves, et la seconde discipline dispensée en L2, langue que découvrent les élèves à l'école et l'apprennent en même temps que les contenus disciplinaires.

2.3. Conclusions de l'évaluation

Les conclusions de l'évaluation, qui sont représentatives de ma recherche, peuvent être formulées ainsi :

1. Les réponses des élèves sont majoritairement des formulations figées données lors des synthèses recopiées dans les cahiers,
2. L'observation de ces réponses montre que les expressions et formulations personnelles sont plus nombreuses en géographie, dispensée en L1, qu'en sciences d'observation, dispensées en L2,
3. Le nombre d'élèves non-répondants est plus élevé dans l'épreuve des sciences d'observation, dispensée en L2, que dans celle de géographie, enseignée en L1,
4. Le nombre d'élèves ayant un score supérieur ou égal à la moyenne est plus élevé en géographie, enseignée en L1, qu'en sciences d'observation, dispensées en L2,
5. Le nombre de classes présentant un taux de réussite atteignant 50% est plus élevé en géographie, dispensée en L1, qu'en sciences d'observation, dispensées en L2, soit respectivement 3/12 contre 1/12,
6. La classe d'aucun enseignant débutant n'a présenté un taux de réussite d'au moins 50% de leur effectif d'élèves,
7. Les classes qui atteignent un taux de réussite de 50% sont toutes tenues par les enseignants expérimentés ou très expérimentés.
8. La classe, dont l'enseignant (M01) a présenté le plus grand nombre de reformulations, est la seule, en sciences d'observation, à atteindre un taux de réussite de 50%.

Ces conclusions seront mises en relation avec mon hypothèse principale de recherche afin de constater son degré de vérification.

3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Pour rappel, l'hypothèse principale de mon étude est la suivante : ***plus le maître reformule et varie ses reformulations, mieux ses élèves comprennent***. Ces reformulations, qu'elles relèvent d'une même langue (reformulations unilingues) ou d'une langue à une autre (reformulations interlingues), peuvent devenir une ressource dans la conduite des échanges oraux pour atteindre leurs buts communicatifs. Les fonctions comme celles de mieux faire comprendre, de construire le sens, de faire adhérer l'autre à la discussion etc., pourraient favoriser chez les élèves de 8-11 ans une meilleure compréhension des savoirs et compétences dans les différentes disciplines scolaires enseignées dans les écoles bilingues bamanankan-français. L'hypothèse principale se vérifie ainsi dans la mesure où, en termes de scores lors de l'évaluation de la compréhension chez les élèves, la classe qui apparaît en première position en sciences d'observation et en deuxième position en géographie est tenue par l'enseignant qui a produit le plus grand nombre de reformulations et qui a le plus varié ses reformulations. Afin d'explicitier les aspects qui sous-tendent l'hypothèse principale, des hypothèses secondaires organisées en trois points ont été formulées. Exposons-les.

3.1. Vérification de l'Hypothèse 1

3.1.1. Rappel de l'hypothèse

Les fonctions des reformulations peuvent aller des ***fonctions spécifiquement didactiques aux fonctions communicatives***. Ces fonctions sont assumées selon les catégories de reformulation, c'est-à-dire que toutes les catégories de reformulation ne sont pas forcément déployées pour assumer toutes les fonctions, et inversement toutes les fonctions n'impliquent pas toutes les catégories.

3.1.2. Degré de vérification

Les extraits analysés ont permis d'observer une diversité des fonctions de la reformulation. Parmi ces fonctions, on peut relever les :

- ✓ *Auto-reformulations de l'enseignant à fonction incitative des élèves à parler*
- ✓ *Auto-reformulations de l'enseignant à fonction négociatrice et illustrative de la signification des termes*

- ✓ *Hétéro-reformulations et initiative d'hétéro-reformulation de l'enseignant à fonction corrective*
- ✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction affirmative ou de confirmation*
- ✓ *Auto-reformulations de l'élève à fonction explicative*
- ✓ *Hétéro-reformulation de l'élève à fonction explicative*
- ✓ *Reformulation unilingue de l'enseignant à fonction nominative ou présentative*

Je considère que les fonctions correctives, négociatrices et illustratives de la signification des termes s'inscrivent, comme d'autres fonctions, dans un paradigme spécifiquement didactique, tandis que les fonctions incitatives des élèves à parler, les fonctions nominatives ou présentatives relèvent du paradigme communicatif.

3.2. Vérification de l'Hypothèse 2

3.2.1. Rappel de l'hypothèse

Il est possible d'observer une *corrélation entre les formes et fonctions* de reformulations. En d'autres termes, les fonctions semblent être exprimées dans les formes de reformulation telles que celles-ci laissent entendre : reformulation par correction totale ou partielle, par explication définitoire ou paraphrastique, par répétition questionnante, etc.

3.2.2. Degré de vérification

L'hypothèse concernant l'existence d'une corrélation entre les formes et les fonctions des reformulations se vérifie dans mon étude pour plusieurs catégories de reformulation. Les catégories comme l'explication par substitution synonymique, l'explication définitoire, l'explication paraphrastique ont en commun *une fonction explicative* sous-entendue dans leur dénomination. Nous avons pu observer que ces reformulations permettent aux interactants d'étayer leurs discours à leur propre initiative ou à celle de leur interlocuteur dans le cadre de la construction des savoirs. La catégorie exemplification, qui assure *une fonction illustrative* sous-entendue également dans sa dénomination, apparaît elle aussi comme un outil explicatif dans la mesure où les exemples qu'elle permet d'introduire dans le discours favorisent la compréhension. Les catégories de reformulation du groupe répétition comme les répétitions immédiates, répétitions à distance, répétitions auto-dictées, répétitions continues, répétitions questionnantes sous-entendent dans leur nom *une fonction répétitive ou validante* qu'elles

assument réellement. De même, les corrections partielles et corrections totales assurent clairement *une fonction corrective*.

3.3. Vérification de l'Hypothèse 3

3.3.1. Rappel de l'hypothèse

Du point de vue de leurs fonctions didactiques, *les reformulations* peuvent *varier d'un enseignant à l'autre* en fonction de leur *profil socio-professionnel*.

3.3.2. Degré de vérification

Afin de mettre en exergue la vérification de cette hypothèse, il convient de commencer par rappeler les aspects de l'analyse quantitative qui ont permis d'identifier les constances et variations dans la production des reformulations chez les enseignants. Les reformulations ont été comparées chez les enseignants en prenant en considération trois variables dont celle de l'expérience des enseignants débutants (DEB), expérimentés (EXP) et très expérimentés (TEX) dans le but de voir si l'expérience a une incidence sur les reformulations utilisées. L'exploration de ces trois sous-composantes de l'expérience montre que la quantité des reformulations augmente en fonction de l'expérience de l'enseignant. En effet, globalement, les enseignants très expérimentés (TEX) produisent plus de reformulations que les enseignants expérimentés (EXP) qui, eux aussi, en produisent plus que les débutants (DEB). D'un point de vue qualitatif, on relève des invariants et des variations dans les reformulations analysées selon l'expérience des enseignants. Les catégories REI (répétition immédiate) et DEN (dénomination) se sont révélées prédominantes dans les reformulations au sein des trois niveaux d'expérience. Cependant, la hiérarchie de ces deux catégories de reformulation est différente selon les niveaux d'expérience. La catégorie DEN prédomine REI chez les débutants, tandis qu'inversement, REI suit DEN chez les expérimentés et très expérimentés. De même, la catégorie EXD (explication définitoire) est plus fréquente chez les enseignants débutants et les expérimentés, tandis que les catégories EXP (explication paraphrastique) et EXS (explication par substitution synonymique) se manifestent davantage chez les enseignants expérimentés et très expérimentés. Les extraits présentés ont permis de démontrer que ces reformulations ne remplissent pas nécessairement les mêmes fonctions. Cette variation constitue en conséquence la vérification partielle de la présente hypothèse

4. CONTRIBUTIONS DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE

Les propositions formulées dans le cadre de mon étude sont inspirées à la fois des observations des pratiques de classes chez les enseignants des écoles à curriculum bilingue au Mali et des travaux préexistants (Noyau, 2014, 2016 ; Noyau et Nounta, 2018, Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021, Babault et al., 2022). En effet, ces recherches soutiennent tant l'idée de prendre en considération la langue 1 et l'ensemble des acquis des élèves, que l'idée de la mission indispensable visant à renforcer les capacités et les compétences des enseignants afin de les rendre plus aptes à accomplir leurs tâches (Lingani, 2015). Pour une amélioration de l'enseignement spécifiquement bilingue au Mali, voire dans toute l'Afrique de l'Ouest, je formule des propositions qui s'articulent autour des points suivants :

- Sensibiliser les enseignants à dépasser le cap des formulations figées,
- S'appuyer sur tous les « déjà-là » des élèves
- Promouvoir le principe catalyseur des reformulations parmi trois modalités d'articulation des langues au sein des interactions
- Planifier les reformulations pouvant favoriser les transferts chez les élèves
- Adopter des démarches de traduction pouvant élargir les compétences bilingues des élèves

Ces points seront maintenant successivement développés afin de mettre en exergue les apports didactiques de la présente étude.

4.1. Sensibiliser les enseignants à dépasser le cap des formulations figées

Si les pratiques de reformulation sont à encourager au sein des interactions didactiques, il convient qu'elles traitent aussi et surtout des contenus dans les différents domaines d'enseignement et non uniquement des aspects formels. J'ai pu constater dans mon corpus que les reformulations enseignantes se focalisent sur les formes des savoirs souvent même au détriment de leurs contenus. La fréquence prédominante de certaines catégories de reformulations comme la dénomination, les répétitions immédiates ou l'explication définitoire en est la preuve. Il est vrai que toutes les catégories de reformulation sont didactiquement bénéfiques mais l'utilisation disproportionnée de celles traitant principalement des formes de savoirs ne suffit pas pour une construction des savoirs chez les élèves. Comme le fait remarquer Noyau (2016), les pratiques pédagogiques qui s'attachent à la mise en place d'une formulation de modèle de connaissances, à mémoriser et à restituer, ont pour défaut de ne cibler que les connaissances « de nature purement verbale, donc sans prise sur l'expérience du monde et sans ancrage dans l'expérience, des coquilles vides en somme » (p.14).

Il convient de dépasser le cap de ces connaissances figées dans des textes à des modèles plus constructifs. En effet, un enseignement efficace demande de construire des connaissances qui ne soient pas purement verbales, mais qui tiennent compte aussi des contenus, des représentations. Les types de construction basés sur des représentations ont, par exemple, été constatés dans mon corpus au sein des interactions autour de la catégorisation de la « piscine » comme un cours d’eaux stagnantes, pour certains élèves, ou comme faisant partie des cours d’eaux coulantes, pour d’autres. Pour convaincre ces élèves que la piscine n’appartient ni à la première ni à la deuxième catégorie d’eaux de surface et qu’elle n’est qu’un espace aménagé par l’Homme, les enseignants ont dû faire face à des discussions très étendues dont certaines ont abouti à un accord avec les élèves, et d’autres à un non-accord.

4.2. S’appuyer sur tous les « déjà-là » des élèves

« *Il est temps que les langues des élèves servent aux élèves et non uniquement aux enseignants* » (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021, p. 86)

Ce n’est que récemment que la didactique s’est mise à « accorder de l’importance aux compétences déjà présentes notamment dans d’autres langues [que celle de(s) langue(s) d’enseignement] » (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021, p. 77). Les préoccupations sont longtemps demeurées focalisées sur ce qui faisait défaut. Pour le dire autrement, dans les travaux didactiques, l’attention des chercheurs était plutôt portée sur ce que les apprenants ne savent pas. Bien que louable, cette considération a le défaut de ne prendre en compte que les acquis supposés d’un « élève monolingue idéal » (Ibid.). Le multilinguisme étant une généralité plutôt qu’une exception, il est impératif de réviser cette conception en prenant en considération les langues et les acquis scolaires ou extrascolaires des élèves (Babault & Puren, 2005). C’est à ce prix qu’on s’appuiera sur tous les « déjà-là » (ibid.) de l’élève « expert ». Au lieu d’interdire aux élèves l’utilisation de leur L1 tel que constaté chez certains des enseignants observés dans mon corpus, il est important qu’ils autorisent, voire stimulent l’utilisation de cette L1 des élèves dans laquelle ils ont sans doute une certaine expertise. Celle-ci doit être mobilisée au service d’une didactique constructive et sécurisante : « valoriser l’expertise de l’élève, c’est le sécuriser dans ses connaissances » (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021, p.79).

4.3. Promouvoir le principe catalyseur des reformulations parmi trois modalités d'articulation des langues au sein des interactions

Comme j'ai pu observer dans le cadre théorique de mon étude ainsi qu'au sein des extraits d'interactions présentés, la vision monolingue de l'enseignement bilingue fait que la fréquence d'utilisation de la L1 peut considérablement varier d'un enseignant à un autre. Chez ceux de mon étude, certains restreignent le recours à L1 pendant les cours dispensés en L2, interdisent tout 'parasitage' (Kadi-Ksouri, 2019, p.80-81) ; d'autres la tolèrent lorsqu'ils constatent un blocage chez l'élève mais empêchent qu'il y recoure longuement et d'autres encore encouragent les élèves à l'utiliser » (*Ibid.*). D'autres enseignants n'acceptent pas non plus le recours à la L2 pendant un cours donné en L1, ce qui démontre clairement chez ces enseignants une conception monolingue de l'enseignement bilingue. Ces différents cas de figure de la gestion des langues chez les enseignants ne favorisent pas la production des mêmes types de reformulations (unilingues ou interlingues).

Observons ci-dessous les modalités de gestion des langues organisées en trois principes pouvant favoriser ou non les reformulations particulièrement interlingues :

- Principe moins favorable aux reformulations interlingues : une langue, une discipline,
- Principe favorable aux reformulations interlingues : une séquence, une langue au sein d'une même discipline,
- Principe catalyseur des reformulations interlingues : une séquence, deux langues au sein d'une même discipline.

Ces principes, qui sont constatés chez les enseignants de mon étude, seront successivement développés sans présentation d'extraits en raison de la limite d'espace.

4.3.1. Principe moins favorable aux reformulations interlingues : une discipline, une langue

Le principe, *une discipline, une langue*, correspond à l'attribution d'une langue à une discipline comme c'est le cas des sciences d'observations, dispensées en français, ou de la géographie, dispensée en bamanankan. Ce principe est énoncé dans les documents de formation à l'enseignement dans les classes bilingues. De ce fait, il est possible d'affirmer que les enseignants qui tentent de le mettre en œuvre le font peut-être dans le dessein de se conformer aux directives officielles. Cette volonté de conformisme aux décisions politiques se manifeste chez ces enseignants par des rappels à l'ordre envers les élèves, des menaces de sanction ou des sanctions.

Malgré une veille stricte des enseignants sur les instructions concernant la séparation des langues, de nombreux extraits d'interactions ont montré les franchissements des frontières linguistiques dans les deux disciplines, même chez ces enseignants aspirant à proscrire toute pratique de mélange des deux langues. C'est pourquoi le principe d'*une discipline, une langue* peut être considérée comme une utopie. Il est clair que les enseignants ne sont pas initiateurs de ce choix de séparation des langues. Cependant, il est souhaitable de tenir compte des réalités des pratiques bilingues, surtout dans un contexte d'enseignement où l'accès des élèves à la L2 se limite généralement aux salles de classe. De toute façon, la restriction des moyens d'expression chez les élèves peut engendrer diverses conséquences, notamment la limitation de leur prise de parole et de leur participation à l'interaction, entraînant ainsi l'absence de discussions approfondies sur les objets de savoir. L'observation de mes extraits montre bien que le fait de rappeler systématiquement les élèves à une utilisation exclusive du français provoque leur retrait temporaire ou définitif du processus interactionnel dans une séquence donnée.

Sur un tout autre plan, l'affirmation d'une stricte application du principe *une discipline, une langue* contribue de manière exponentielle à la monopolisation du discours par l'enseignant. En effet, celui-ci tend à prendre la parole à la place des élèves, les privant ainsi de leur opportunité de s'exprimer. Or, il arrive que les élèves, en raison de la facilité pour eux de produire en L1, rédigent en L1 même lors des activités de production normalement dédiées à la L2. Cette situation a été observée dans une interaction lors de la phase de synthèse et d'évaluation de la leçon du jour. Afin d'évaluer la compréhension du cours, l'enseignant demande aux élèves d'écrire sur leur ardoise trois avantages liés à la lampe électrique de poche. On voyait cet enseignant reprocher à un élève de n'avoir rédigé qu'une seule proposition (écrite en L1) conforme à la consigne, alors que de nombreux autres élèves n'avaient rien écrit, en raison, probablement, des difficultés à écrire en L2 ou de la crainte de représailles liées à l'écriture en L1. Toutefois, il convient de nuancer, la non-compréhension de la consigne de l'enseignant peut aussi expliquer une telle absence de production chez les élèves, même si la ladite consigne avait été expliquée dans un mélange de langues (français-bamanankan) dans le but de la rendre accessible aux élèves.

En somme, concernant la gestion des langues fondée sur le principe *une discipline, une langue*, il apparaît moins bénéfique, didactiquement ou cognitivement, de confiner l'enseignement d'une discipline à une seule langue dans un contexte bilingue. Dans cette entreprise, le plus grand risque réside notamment dans toute tentative d'élimination de la L1 au sein d'une discipline dispensée en L2, laquelle demeurant une langue en chantier, tant à l'oral

qu'à l'écrit, pour les participants et en particulier les élèves. La perspective à privilégier serait donc une ouverture aux langues afin de favoriser l'interaction et l'expression orale chez les élèves. Prendre en considération cet aspect nécessite peut-être une réévaluation du principe de séparation des langues et une formation ou sensibilisation des enseignants aux avantages liés à la présence des langues des élèves à l'école et au sein des discours didactiques.

4.3.2. Principe favorable aux reformulations interlingues : une séquence, une langue au sein d'une même discipline

La gestion des langues, fondée sur le principe *une séquence, une langue au sein d'une même discipline*, implique l'utilisation en alternance des deux langues (français et bamanankan) pour l'enseignement d'une discipline donnée. Ce principe, observé également dans mon corpus, découle du choix personnel de l'enseignant et n'est donc pas soumis à une directive officielle. Étant l'instigateur de la décision du choix de la langue à utiliser dans telle ou telle séquence, l'enseignant peut se sentir plus à l'aise pour didactiser le phénomène d'alternance codique, dont l'exploitation s'avère bénéfique, voire nécessaire dans le contexte bilingue.

L'avantage de ce deuxième principe est qu'il permet le recours aux deux langues pour enseigner une même discipline. Bien qu'il puisse également refléter une forme de séparation de langues (au sein d'une même séquence), il apparaît favorable à la co-présence des langues au sein d'une discipline. C'est en ce sens que ce principe est favorable aux reformulations interlingues dont la principale condition de production est une co-présence de deux langues dans le discours. De plus, on peut supposer qu'un enseignant qui accepte la coexistence des deux langues au sein d'une discipline soit plus flexible quant à l'utilisation des deux langues au sein d'une même séquence, voire au sein du discours didactique, qu'un autre enseignant qui prétendait appliquer strictement le principe d'une discipline, une langue.

4.3.3. Principe catalyseur des reformulations interlingues : une séquence, deux langues au sein d'une même discipline

La gestion des langues basée sur le principe *une séquence, deux langues* se manifeste chez l'enseignant par une autorisation, qu'elle soit implicite ou explicite, de l'utilisation des deux langues au sein du discours didactique. L'autorisation explicite renvoie aux situations où l'enseignant demande aux élèves de dire ou traduire un énoncé dans une langue autre que celle de la langue d'enseignement de la discipline, comme c'est le cas du bamanankan dans les cours de sciences d'observation. Quant à l'autorisation implicite d'utiliser une langue autre que celle

de la langue d'enseignement, elle concerne des situations de « bascules non planifiées » (Gajo, 2015) d'une langue à l'autre, sans qu'il y ait de restrictions chez les participants. C'est cette dernière forme du principe de gestion *une séquence, deux langues au sein d'une même discipline* qui me semble particulièrement intéressante. En effet, au cours des interactions didactiques, en L2 par exemple dans le contexte de mon étude, un premier élève qui prend la parole en L1 sans être oppressé par l'enseignant montre aux autres élèves qu'ils ont eux-aussi le choix de s'exprimer dans l'une ou l'autre langue. Il est certain que certains se débrouillent en L2, alors que d'autres empruntent le chemin de la L1 ou utilisent les deux langues en mode de parler bilingue. L'enseignant, de son côté, devra accepter de faire le jeu en réagissant en L1 ou L2 le besoin de l'élève ou des élèves. Ce principe de gestion des langues, en plus d'être favorable au mélange des langues, peut *catalyser* une grande variété de ressources bilingues très favorables à la production des reformulations interlingues.

Si l'enseignant accorde à l'élève la possibilité d'utiliser la L1, il lui demande néanmoins de traduire ou d'exprimer l'équivalent de son énoncé en français, langue L2. Cette inclusion des langues, particulièrement la L1, présente des avantages multiples. Elle libère la parole de l'élève, lui permettant ainsi d'exprimer librement sa pensée sur un sujet donné, d'autant plus que la langue est le moyen par lequel nous extériorisons nos pensées. De plus, elle contribue à maintenir la dynamique de l'interaction sans interruption, ce qui revêt une importance cruciale pour la réalisation des objectifs visés par les participants au sein de cette interaction. Enfin, pour l'enseignant lui-même, cette ouverture à la L1 des élèves offre la possibilité d'évaluer le niveau de compréhension des élèves sur le sujet proposé et de négocier le sens de l'objet en cours de construction.

Par ailleurs, en accord avec les observations formulées concernant les fonctions des reformulations, les reformulations interlingues permettent à l'enseignant de clarifier la consigne de la L2 vers la L1. C'est ce qui a été observé dans de nombreux extraits, où, souvent, une explicitation intervient lorsque l'enseignant constate un malentendu manifesté à travers une intervention d'un élève. De la gestion de telles situations aboutit souvent une co-construction de l'objet didactique, co-construction impliquant à la fois la L1 et la L2, avec l'intervention à la fois de l'élève et de l'enseignant. Les négociations enclenchées par l'intervention d'élèves, sont généralement facilitées par l'utilisation de la L1 lorsque celle-ci est autorisée, voire valorisée par l'enseignant.

4.4. Planifier les reformulations enseignantes pouvant favoriser les transferts chez les élèves

De nombreux travaux ont démontré les effets positifs de différents types de transferts, à savoir, le transfert d'apprentissage, le transfert de connaissance et le transfert entre langues (de L1 vers L2 ou de L2 vers L1) contribuant à construire solidement les savoirs chez l'élève Noyau (2014, 2016, Nounta, 2015, Noyau et Nounta, 2028). L'idée du transfert étant basée sur l'hypothèse selon laquelle on n'apprend pas à partir du néant, mais en s'appuyant sur ce qu'on sait déjà, il est important que les enseignants fassent le lien entre les savoirs à différents niveaux. Certains extraits d'interactions présentés dans mon étude ont mis en exergue ce type de pratiques didactiques. Par exemple, dans un cours des sciences d'observation portant sur le *sable*, l'enseignant mène une expérience concernant l'insolubilité de cette matière. L'expérience consistait à introduire du sable dans deux verres distincts, l'un contenant de l'eau tiède et l'autre de l'eau froide. Les élèves étaient ensuite invités à les observer pendant une à deux minutes, et à exprimer leurs observations. Pour enclencher le processus de transfert chez les élèves, l'enseignant attire l'attention des élèves : « est-ce que c'est comme le sel (.) ou le sucre quand on les avait mis dans l'eau ? ». Par ce rappel, les élèves deviennent à même de réfléchir sur le phénomène de « solubilité » de ces deux matières d'en tirer une conclusion. Afin d'optimiser les bénéfices de ce type de transfert, il est souhaitable que les enseignants conçoivent, en amont, des activités de reformulation susceptibles de construire des ponts entre les différents savoirs chez les élèves. Cette construction du pont amène nécessairement à réfléchir sur comment contextualiser, introduire les nouveaux éléments dans une séquence, voire dans un programme sur la base des acquis ou des expériences des élèves.

Pour une planification des activités de reformulation facilitant une mise en relation des connaissances chez les élèves, la réflexion peut s'articuler autour de deux points parmi d'autres :

- Identifier les termes ou notions clés de la séquence et les mettre en relation avec les situations précédemment vues ou non en salle de classe afin de permettre aux élèves de préparer l'*atterrissage* de nouveaux termes ou notions au sein de l'espace cognitif,
- Répertorier un ensemble de métalangages appropriés non seulement pour les mises en relation des nouveaux et anciens savoirs mais aussi et surtout pour étayer tous ceux-ci.

4.5. Adopter des démarches de traduction pouvant élargir les compétences bilingues des élèves

Dans le cadre d'un enseignement bi-plurilingue, il est important de développer chez les élèves un répertoire bilingue, voire plurilingue (Babault et al, 2022). Parmi les possibilités du développement de ces compétences bilingues, les enseignants peuvent adopter des démarches de traduction permettant aux élèves de faire des approximations. Or, dans mon corpus, certaines démarches de traduction adoptées par les enseignants ne favorisent pas ces approximations dans les traductions des élèves : « quelle que soit la langue dans laquelle les élèves doivent donner des mots, il s'agit à chaque fois d'une démarche de traduction exacte d'un ensemble de mots » (Babault et al, 2022, p.20). Je conviens avec ces auteurs que la démarche de traduction stricte présente des limites.

- Elle ne peut fonctionner que si les élèves connaissent déjà le terme équivalent dans l'autre langue,
- La recherche systématique du terme exact est parfois ardue et laborieuse,
- La démarche d'une traduction stricte suppose que le système terminologique et conceptuel traité soit déjà maîtrisé par les élèves dans au moins l'une des deux langues,
- Elle suppose également qu'il existe des équivalents exacts entre les deux langues concernées, ce qui n'est pas le cas dans tous les domaines.

Cependant, d'autres démarches sont susceptibles d'élargir le répertoire bilingue des élèves ou pour, de manière plus générale, élargir leurs compétences bilingues (Babault et al, 2022). Dans mon étude, certains enseignants font par exemple alternativement les routines de classes dans l'une ou l'autre langue, écrivent la date parallèlement dans les deux langues. Il convient d'encourager ces pratiques et de souhaiter leur élargissement à d'autres aspects comme l'intitulé du cours qui peut être donné en L1 et en L2 : « c'est un signe fort qui indique que la "leçon", le "cours" va se dérouler en deux langues » (Duverger, 2007, p.5). Dans une séquence de classe comme la « pollution de l'air », il pourrait s'agir pour l'enseignant de réfléchir à des équivalents de cet intitulé, équivalents pouvant être formulés de différentes manières : « *fɪŋe tɪŋɛli* » (= le fait que l'air se gâte), « *fɪŋe samanta tɪŋɛli* » (le fait de dégrader l'air à respirer). En appliquant ce principe à d'autres termes clés lors du déroulement de la leçon, l'enseignant peut faire travailler les élèves sur les distinctions sémantiques entre ces différents termes plutôt que de se limiter aux seules traductions strictes. Ce type d'activité permet de travailler une compétence sans la restreindre à une langue donnée. En ce qui concerne spécifiquement les écoles dans les aires linguistiques bamanan, l'enseignant peut même prévoir, voire encourager l'exploitation de dictionnaires bilingues français-bamanankan-français qui existent aujourd'hui tant en format numérique qu'en support papier.

CONCLUSION

Le diagnostic de l'enseignement au Mali a permis d'identifier des difficultés d'ordre didactique notamment dans la mise en œuvre du curriculum bilingue. L'angle choisi pour analyser ce problème a été celui de la reformulation que j'ai donc étudiée dans un cadre institutionnel scolaire.

Il m'a semblé nécessaire d'aller voir en classe ces pratiques dans leurs contextes de production. Cette démarche relevant des approches de la linguistique de terrain (Blanchet, 2012) a permis de comprendre en profondeur le travail de l'enseignant inséparable de l'activité de l'élève. Comme dit l'adage bamanan « *kun te di kuntigi kɔ* » (= on ne peut raser la tête d'une personne en son absence) pour souligner l'importance accordée à l'acteur clé de la situation dont on parle.

Ces observations de pratiques *in situ* ont eu lieu dans 12 classes à curriculum bilingue pendant les séquences de géographie, dispensées en bamanankan L1, et des sciences d'observation, dispensées en français L2. Le recueil de ces données de première main a permis de constituer un corpus de 39h 35min d'enregistrements vidéo et audio constitués de séquences de classes et d'entretiens. Les films ont été retranscrits et analysés à l'aide du logiciel CLAN qui a permis l'extraction de toutes les occurrences de reformulations annotées. Nous avons vu que le traitement automatisé de ces reformulations, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, a permis de faire des observations que l'analyse artisanale ne permet pas.

Les trois hypothèses formulées au départ ont été corroborées dans une large mesure à la suite de mes analyses.

Les occurrences de reformulation que j'ai identifiées remplissent des fonctions allant des fonctions spécifiquement didactiques aux fonctions communicatives. Si les fonctions correctives, négociatrices et illustratives de la signification des termes s'inscrivent, comme d'autres fonctions, dans un paradigme spécifiquement didactique, les fonctions d'incitation des élèves à parler, ainsi que les fonctions nominatives ou présentatrices relèvent du paradigme communicatif.

Il existe une corrélation entre les formes et les fonctions pour plusieurs catégories de reformulation. La fonction explicative, sous-entendue dans la dénomination des catégories comme l'explication par substitution synonymique, l'explication définitoire, l'explication paraphrastique, se vérifie dans plusieurs extraits de reformulation. La fonction répétitive ou validante est elle aussi sous-entendue dans les catégories de reformulation comme les répétitions immédiates, répétitions à distance, répétitions auto-dictées, répétitions continues, répétitions questionnantes. De même, les corrections partielles et corrections totales assurent clairement une fonction correctrice

La comparaison des reformulations chez les enseignants montre que l'expérience, parmi d'autres facteurs, a des incidences sur la production et la gestion des reformulations. De manière générale, les enseignants très expérimentés produisent quantitativement plus de reformulations que les enseignants expérimentés qui, eux aussi, en produisent plus que les débutants. D'un point de vue qualitatif, les catégories de reformulation comme les répétitions immédiates et la dénomination constituent la trace des invariants au sein des trois niveaux d'expérience. D'autres catégories comme l'explication définitoire sont plus fréquentes chez les enseignants débutants et les expérimentés, tandis que les catégories comme l'explication paraphrastique et l'explication par substitution synonymique se manifestent davantage chez les enseignants expérimentés et très expérimentés. Ces reformulations ne remplissent pas nécessairement les mêmes fonctions.

Sur la base des pratiques observées, des propositions, plaidant pour une optimisation de l'usage des reformulations didactiques et de l'ensemble des pratiques bilingues, ont été formulées comme contributions à une amélioration de la qualité des enseignements au Mali, voire en Afrique de l'Ouest.

Sensibiliser les enseignants à dépasser le cap des formulations figées permet à tout cadre d'enseignement, monolingue comme bilingue, de s'ouvrir à une négociation des connaissances bâties sur l'expériences des élèves et non uniquement sur des modèles à mémoriser et à restituer au détriment des réflexions personnelles.

S'appuyer sur tous les « déjà-là » des élèves demande de prendre en compte, non seulement, les expériences, les acquis scolaires et non-scolaires des élèves, mais aussi toutes leurs langues qui ont longtemps été perçues comme simple moyen facilitant l'appropriation des savoirs en L2 ou de la L2 elle-même.

Promouvoir le principe catalyseur des reformulations parmi les trois modalités d'articulation des langues que j'ai proposées, est une des conditions certaines de libérer la parole plurilingue chez les élèves. En libérant la parole plurilingue chez les élèves, les enseignants gagnent eux-mêmes en ressources plurilingues facilitant l'atteinte de leur mission.

Planifier les reformulations pouvant favoriser les transferts chez les élèves permet de solidifier les savoirs acquis et ceux en construction de manière que les élèves puissent faire des liens, des hypothèses. Les types de reformulations pouvant prospérer dans ce chantier sont très spécifiques et doivent être élaborées en amont afin de bien identifier les aspects à mettre en relation et de se représenter les possibilités de leurs reformulations, possibilités qui deviendront des occasions à saisir pendant le cours.

Enfin, adopter des démarches de traduction pouvant élargir les compétences bilingues des élèves est aussi nécessaire dans un cadre d'enseignement bilingue, et vient en complément des précédentes propositions. La traduction en tant qu'activité didactique est en elle-même une activité d'approximation qui permet de travailler en profondeur sur la différence et similitude des langues dans leur dénomination des phénomènes. Cette vision ne peut se limiter à une traduction stricte qui ne fonctionne pas toujours dans les différents domaines du savoir.

Au titre des perspectives par rapport à cette recherche de thèse et aux recherches futures, je formule les points suivants :

→ Par rapport à cette recherche

- Procéder à la restitution des résultats obtenus aux acteurs de l'éducation au Mali, en particulier aux enseignants impliqués dans la réalisation de la présente étude,
- Plaider pour une prise en compte des propositions ressorties de l'étude dans le cadre des formations initiales comme continues des enseignants particulièrement du curriculum bilingue,
- Élaborer un guide de bonnes pratiques des reformulations en contexte d'enseignement bi-plurilingue.

→ Par rapport aux recherches futures

- Vérifier l'existence de potentielles distorsions entre les fonctions de la reformulation suscitées dans le discours des participants et les fonctions supposées par le chercheur au moyen de la méthode d'auto-confrontation, impliquant la projection ou la diffusion à

l'interlocuteur d'extraits enregistrés renfermant les éléments qu'il convient de corroborer, d'approuver ou de réfuter en sa compagnie,

- Prendre en compte les reformulations multimodales intéressantes à explorer dans le cadre de l'enseignement des DAL qui, en plus de l'utilisation du tableau et d'autres types de supports qu'elles imposent pour l'illustration de différents aspects de savoirs, constituent le lieu de production d'importants gestes manuels, visuels, tactiles, accompagnant la parole didactique.
- Étudier la nature des énoncés reformulés et vérifier si les changements surviennent en fonction des enseignants, des disciplines ou les langues, sachant que la reformulation peut porter sur n'importe quelle unité linguistique (par exemple, les reformulations d'un enseignant peuvent-elles traiter davantage des mots, pris isolément, en sciences d'observations, et traiter des énoncés plus étendus comme la phrase en géographie ?).

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages généraux, articles et rapports de recherches

- Abaka, K. G. (2018). Quand l'enseignant démissionne face aux défis de l'apprentissage du français en zones rurales : Le cas de Côte d'Ivoire. In *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (Vol. 1, p. 39 –54). Peter Lang.
- Abou-Samra, M. (2022) Cours de mathématiques enseignées en français LV2 au collège au Liban: recueillir, transcrire, analyser et exploiter un corpus d'interactions verbales. In Hache, C., & Dias, C. M. *Plurilinguisme et enseignement des mathématiques*. Éditions Lambert-Lucas.
- Ag Muphtah, E. (2003). *L'alphabétisation en milieu urbain au Mali : Offre de formation et besoins des populations* [These de doctorat, Lille 1]. <https://www.theses.fr/2003LIL12005>
- Agouzoum, A. A. (2016). *Enseignement Bilingue tamasheq/français au Mali : Enseignement bilingue*. Presses Académiques Francophones.
- Akkari, A., & Boéchat-Heer, S. (2004). *Quels modèles pour l'enseignement bilingue au 21ème siècle ?*
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels : Vol. 4e éd.* (p. 43-57). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>
- Altet, M., PARE-KABORE, A., & SALL, H. N. (2015). OPERA : Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages. AUF : Agence universitaire de la francophonie.
- Amoyal, M., Cappellini, M., Combe, C., Pallaud, B., Priego-Valverde, B., & Tellier, M. (2022). Multimodalité(s) dans les interactions humaines. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.4000/tipa.5167>
- Apotheloz, D. (2008). Reformulations réparatrices à l'oral. In M.-C. L. Bot, M. Schuwer, & É. Richard (Éds.), *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. (p. 155-168). Presses Universitaires de Rennes.
- Apothéloz, D. (2014). *La parole comme brouillon continu : les reformulations réparatrices*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01088934>
- Arcidiacono, F., & Catelin, O. (2016). Preformulisanje - verbalna pomoc ili didakticko sredstvo? - Studija slucaja u odeljenju dece sa posebnim potrebama. *Inovacije u nastavi*, 29(3), 45-60.
- Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : Construire des ponts entre les cultures*. ESF.
- Austin, J. L., Lane Gilles, & Récanati François. (1991). *Quand dire c'est faire = How to do things with words*. Éditions du Seuil.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : Boucles réflexives et non-coïncidences du dire* (Institut Pierre Larousse, Éd.; Vol. 1-2). Larousse.
- Ba, A. (2023). De Soundjata Keïta à Assimi Goïta (1235-2023) Les racines profondes de la révolution du Mali-Kura, Editions Ab Alkebulan, Montréal
- Babault S. (2003). « Plurilinguisme et tensions identitaires chez les lycéens malgaches », in *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, n° 2, www.univrouen.fr/dyalang/glottopol.
- Babault S. (2006). *Langues école et société à Madagascar : Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*. l'Harmattan.
- Babault, S. (2008). Transferts de contenus scolaires de la L2 à la L1 en contexte d'immersion : mémoire bilingue et activités de catégorisation. Dans K. Haatja (dir.), *Linguistic diversity through Integration, Innovation and Exchange*. (pp. 99-116). Tampere: Juvenes Print.
- Babault S. (2015). L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux, développement de compétences chez les apprenants. Habilitation à diriger des

- recherches, document de synthèse. Université Lille 3.
- Babault, S., & Bento, M. (2023). Présentation. —Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 67, Article 67. <https://doi.org/10.4000/lidil.11411>
- Babault, S., & Markey, M. (2016). Articulation langue 1- langue 2 dans le répertoire langagier des élèves inscrits en programme immersif : Quelles ressources lexicales pour les cours de sciences ? *The Canadian Modern Language Review*, 72(4), 454-479. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3364>
- Babault, S., & Puren, L. (2005). Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : Impact du vécu scolaire sur le « déjà là ». *Glottopol : revue de sociolinguistique en ligne*, n° 6, 82-102 téléchargées du site www.univ-rouen.fr [pages consultées le 02/11/2009], bibliogr.
- Babault, S, Daïbibé, R. & Issa, D. D., (2022). *Tchad : Etude sociolinguistique à visée éducative - Utilisation des langues nationales à l'école primaire (Sophie Babault, Djarangar Djita Issa, Daïbibé Roger)*. https://www.academia.edu/101062810/Tchad_Etude_sociolinguistique
- Baddeley, A. (1997). *Human memory: Theory and practice (revised edition)*. Psychology Press Ltd.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Ballo, Issiaka. (2019). Enrichissement lexical du bamanankan : Les appariements bamanan des dénominations françaises des concepts de la biologie humaine [Thesis, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako ULSHB].
- Banque mondiale. (2021). *Haut et fort : Politiques efficaces de Langue d'Enseignement Pour l'Apprentissage*. Washington DC.
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2014). Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), 336-353. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.972029>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition.). PUF.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., Jacobson, M., de Lamberterie, I., Marchello-Nizia, C., & Mondada, L. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques 2006*. Presses universitaires d'Orléans. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00357706>
- Bazillon, T. (2011, février 4). Transcription et traitement manuel de la parole spontanée pour sa reconnaissance automatique. (Transcription and manual treatment of spontaneous speech for its automatic recognition). <https://www.semanticscholar.org/paper/Transcription-et-traitement-manuel-de-la-parole-sa-Bazillon/f6e2acdf75cf294bd274bc5568e42760f4760f0e> Bceck
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.01>
- Bebey, F. (1966). Qui es-tu ? *Présence Africaine*, 57, 14-17.
- Belloncle, G. (1984). La question éducative en Afrique noire. Karthala.
- Ben Amor Ben Hamida, T. (2008). Défigement et traduction intralinguale et interlinguale. *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, 53(2), 443-455. <https://doi.org/10.7202/018529ar>
- Berthoud, A.-C. (2013). Vers une science polyglotte. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2013.607>
- Bird, S., & Liberman, M. (2001). A formal framework for linguistic annotation. *Speech Communication*, 33(1), 23-60. [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(00\)00068-6](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(00)00068-6)
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2e édition revue et complétée). Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des*

- cultures : Approches contextualisées* (2e édition mise à jour et complétée). Éditions des archives contemporaines Agence universitaire de la francophonie.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (2e édition mise à jour et complétée). Éditions des archives contemporaines Agence universitaire de la francophonie.
- Blanc-Vallat, C., Rançon, J., & Spanghero Gaillard, N. (2016). L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(2)
- Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique. *Les carnets du Cediscor*, 47-59. <https://doi.org/10.4000/cediscor.372>
- Blondel, E. (2001). L'enseignant et les savoirs spécialisés. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.4000/cediscor.298>
- Boire, S. (2019). Le redoublement scolaire dans l'enseignement fondamental au Mali : Un défi à relever. *Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique*, 1(1), Art. 1.
- Boissat, D. (1991). Questions de classe : Question de mise en scène, question de mise en demeure in C. Kerbrat-Orecchioni (éd.), *La question* (p. 263-294). Presses Universitaires de Lyon.
- Borillo, A. (1985) : « Discours ou métadiscours ? », *DRLAV* 32, université Paris-VIII : 47-61.
- Bot, M. L., Schuwer, M., & Richard, E. (2008). *La reformulation : Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. PU RENNES.
- Bottineau, D. (2004). *Traductologie, linguistique et cognition : Les procédés de traduction comme correction des écarts typologiques entre l'anglais et le français*.
- Bouchard, R., & Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : Le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 153-154, Article 153-154. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1987>
- Bourmayan, A. (2022). Combien de marqueurs discursifs je vois recouvre-t-il ? *Langages*, 227(3), 39-56. <https://doi.org/10.3917/lang.227.0039>
- Brixhe, D., & Specogna, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques*, 103(1), 9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1858>
- Bromm, C. (2012). Questionner et faire reformuler les élèves pour vérifier leur compréhension. *Haute école pédagogique*, Lausanne, 44.
- Caët, S. (20016). *Clan : Faire des analyses linguistiques automatiques (« commandes »)*, Université de Lille, document non publié Stephanie. [Communication orale].
- Caët, S., Demagny, A.-C., & Soroli, E. (2014, novembre 17). *Notation, annotation et analyse de corpus multimodaux avec clan (Jour 1)*. Atelier de formation organisé par le consortium IRCOM « Corpus oraux et multimodaux », Université de Poitiers, MSHS.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot.
- Calvet, L.-J. (1988). Évaluation des classes expérimentales en bambara dans la région de Ségou.
- Calvet, L.-J. (1988). *Évaluation des classes expérimentales en bambara dans la région de Ségou*.
- Canut, C. (1996). Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : Entre adhésion et résistance au bambara. *Langage & société*, 78(1), 55-76. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1996.2760>
- Calvet, L.-J. (1994). Quel modèle sociolinguistique pour le Sénégal ? Ou il n'y a pas que la véhiculante. *Langage & société*, 68(1), 89-107. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1994.2658>
- Calvet, L.-J. (2019). *Le poids des langues dans le monde et en Afrique* [Communication orale]. 17ème Journée scientifique de l'Université des Lettres, Langues et Sciences Humaines de Bamako, Bamako, 20 mars. Français
- Canut, C. (2008). *Le spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali*-PDF DISPONIBLE. <https://www.academia.edu/3847574/>

- Canut, C., & Smith, É. (2006). Pactes, alliances et plaisanteries. *Cahiers d'études africaines*, 46(184), Article 184. <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.6198>
- Castany-Owhadi, H. (2020). Quand la didactique du français interroge les théories linguistiques de référence sur la reformulation orale : L'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire. *SHS Web of Conferences*, 78. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807009>
- Castany-Owhadi, H., & Azaoui, B. (2022). Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088548ar>
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE international.
- Castellotti, V. (2008). Au-delà du bilinguisme : Quelle place en France pour une éducation plurilingue ? In *Ecoles plurilingues – Multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure* (p. 169-189). Peter Lang, Coll. "Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390211>
- Causa, M. (2003). *Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire*. 67-82.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : Définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 12,
- Causa, M., & Pasquariello, M. (2017). Discours ordinaires et discours spécialisés : Pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 13, Article 13. <https://doi.org/10.4000/cediscor.1057>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal*, 53(2), 342-354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/corpus.1674>
- Charolles, M. (1987). Spécialisation des marqueurs et spécificité des opérations de de reformulation, de dénomination et de rectification. In *L'analyse des interactions verbales La dame de Caluire : Une consultation*. Peter Lang.
- Chevallard, Y. (1985). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele
- Cicurel, F. (1985). Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue. Cle international.
- Cissé, I. A. H. (2014). *Développement phonético-phonologique en fulfulde et bambara d'enfants monolingues et bilingues : Étude du babillage et des premiers mots*. [These de doctorat, Grenoble]. <https://www.theses.fr/2014GRENL029>
- Claudé, C. (2017). Enseignement des langues étrangères : Épistémologie, théorisation et discours ordinaires. *Les Carnets Du Cediscor*, 19-32. <https://doi.org/10.4000/cediscor.1006>
- Noyau, C., Cissé N. (2014.). Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : Le point de vue des élèves à travers les activités de classe. In *Numéro spécial 2014*.
- Colin, C. (2012). *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : Apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce* [These de doctorat, Montpellier 3].
- Condé, M. (1984). *Segou, tome 1 : Les murailles de terre*. Robert Laffont.
- CONFEMEN, C. des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage. (2022). *Langue première et langue d'enseignement. Quelle (s) stratégie (s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXIème siècle ? DRO Document de réflexion et d'orientation*. CONFEMEN.
- CONFEMEN, C. des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage. (2022). *Langue première et langue d'enseignement. Quelle (s) stratégie (s) pour faciliter les premiers*

- apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXIème siècle ? DRO Document de réflexion et d'orientation.* CONFEMEN.
- Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques, Berton Gilles, Tagliante Christine, Bigot-Tessier Marine, Margonis-Pasinetti Rosanna, & Samardžic-Marković Snežana. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR] : Apprendre, enseigner, évaluer. volume complémentaire.* Conseil de l'Europe.
- Constantin de Chanay, H., & Vigier, D. (2010). *Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémiotique de la reformulation en interaction didactique.*
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1996). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires.* Conseil de l'Europe.
- Culioli, A. (1968), La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, pp. 106-117.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* CLE International.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 55, 39-.
- Dabène, L., Cicurel Francine, Lauga-Hamid Marie-Claude, & Foerster Cordula. (1990). *Variations et rituels en classe de langue.* Hatier CREDIF.
- Dakouo, A. & Sidibe, K. (2017, février 25). *L'Islam au Mali : Diversité des pratiques et dynamiques actuelles/ Islam au Mali : diversité des pratiques et dynamiques actuelles | ASSN.* <http://www.africansecuritynetwork.org/assn/lislam-au-mali-islam-in-mali/>
- Dancette, J. (1992). L'enseignement de la traduction : Peut-on dépasser l'empirisme ? *TTR. Traduction, terminologie, rédaction*, 5(1), 163-179. <https://doi.org/10.7202/037111ar>
- Daniel Coste. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV : Documentation et Recherche En Linguistique Allemande Contemporaine, Vincennes*, 32, 63-92. <https://doi.org/10.3406/drlav.1985.1022>
- David, J., Grossmann, F., & Paveau, M.-A. (1997). La reformulation des savoirs sur la langue et les discours. *La Lettre de l'AIRDF*, 21(2), 18-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.1997.1282>
- De Gaulmyn. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. In *L'analyse des interaction verbales la dame de Caluire : Une consultation.* Peter Lang.
- Delafosse, M. (1870-1926) A. du texte. (1929). *La langue mandingue et ses dialectes : Malinké, Bambara, Dioula. Dictionnaire mandingue-français / par Maurice Delafosse,...* <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3068398g>
- Delorme, C., (2008). L'Approche Par les Compétences : Entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité, in Ettayebi M., Operti R., Jonnaert P. (dir.),. In *Logique de compétences et développement curriculaire* (p. 113-126). L'Harmattan.
- Depau, G. (2021). Dialecte. *Langage et société, Hors-série (HS1)*, 105-110. <https://doi.org/10.3917/lis.hs01.0106> des Archives Contemporaines, pp. 439-463.
- Dia, M. (2016). L'échec de l'enseignement bilingue au Mali : Analyse des pratiques pédagogiques et didactiques. In *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage. Autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ÉLAN -Afrique).*
- Diallo, C. O. (2015). Interactions français-bamanankan. Perceptions (Journées thématiques de l'Ecole doctorale SLPCE Sciences du Langage, Psychologie, Cognition, Education (SLPCE)), Sep 2020, Limoges, France. hal-03270498
- Diarra, A. (2020). Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre [These de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://www.theses.fr/2020GRALL019>
- Diarra, A. (2013). Etat des lieux du curriculum de l'enseignement fondamental au Mali. Ministère de

- L'Éducation Nationale.
- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : Places et enjeux des styles enseignants. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.4000/reperes.182>
- Dister, A., Simon, A.-C., & Dister, A. (2007). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica*, 1(1), 54.
- Doumbia, M. S. (2023). *Les reformulations en bamanankan-L1 dans les séquences de sciences d'observation en français-L2*. 1-16, Actes de la 8eme Edition des journées scientifiques de la Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences du Langage à l'Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako, sise à Kabala sur le thème : "Langue, politique et société" tenues les 18 au 19 Janvier 2023 1er numéro spécial -hors-Série de juillet 2023, Kurukan Fuga
- Doumbia M. S., (2024, sous presse), Complexité des structures de reformulation dans les interactions bilingues : le cas des classes de sciences d'observation au Mali, In S. Babault, O. Gélén, E. Kasazian, L. Sochala (2024, sous presse), *Interactions langagières en classe et construction des savoirs dans les disciplines scolaires*, Bruxelles, Peter Lang
- Dubois, J., Giacomo-Marcellesi Mathée, Guespin Louis, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean-Baptiste, & Mével Jean-Pierre. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Dumestre, G. (1997). De l'école au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, 6(2), 31-52.
- Dumestre, G. (1998). Le bambara véhiculaire du Mali. *Faits de langues*, 6(11), 121-127. <https://doi.org/10.3406/flang.1998.1203>
- Dumestre, G. (2000). De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali »). *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), Art. 3. <https://doi.org/10.53228/njas.v9i3.616>
- Dumestre, G. (2011). Dictionnaire bambara-français : Suivi d'un index abrégé français-bambara. Karthala Editions.
- Dumont, P. & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone : Gestion d'un héritage, devenir d'une science*. Edicef.
- Durand, J., & Tarrier, J.-M. (2006). PFC, corpus et systèmes de transcription. *PFC, corpus et systèmes de transcription*, 30, 139-158.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.4000/trema.302>
- Duverger, J. (2011). *Enseignement bilingue : Le professeur de « Discipline Non Linguistique » : statut fonctions pratiques pédagogiques*. ADEB.
- El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ...hybride ? *Synergies Monde*, 7, 41-50.
- ÉLAN. (2014). *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français, OIF : Organisation internationale de la Francophonie*.
- ELAN, C. (2015). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir l'école*. OIF : Organisation internationale de la Francophonie.
- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 55-76. <https://doi.org/10.26034/tranel.2000.2536>
- Eshkol-Taravella, I., & Grabar, N. (2014). Paraphrastic Reformulations in Spoken Corpora. *Advances in Natural Language Processing*, 8686, 425-437. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10888-9_42
- Eshkol-Taravella, I., & Grabar, N. (2018). Reformulations : De l'étude outillée dans les corpus disponibles vers leur détection automatique. *Langages*, 212(4), 5-16. <https://doi.org/10.3917/lang.212.0005>

- Ethique, C., & Leduc, M. (2015). *COMETS AVIS 2015-31—Les sciences citoyennes*.
<https://hal.science/hal-02139020>
- Ferguson, C. A., & Matthey, M. (2020). Épilogue : La diglossie revisitée (1991) (L. Garnier, Trad.).
Langage et société, 171(3), 33-54. <https://doi.org/10.3917/ls.171.0033>
- Ferguson, C. A., & Matthey, M. (2020). Épilogue : La diglossie revisitée (1991) (L. Garnier, Trad.).
Langage et société, 171(3), 33-54. <https://doi.org/10.3917/ls.171.0033>
- Foerster, Cordula (1990) « Et le non-verbal ? ». In Dabène, Louise, Cicurel, F., Lauga-Hamid, M-C. & Foerster, C. (éds.) Variations et rituels en classe de langue, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 3, pp. 72-93.
- Fort, K. (2022, juin). *Evaluating Manual Annotation Quality* [École thématique d'été]. Annotations, Banyul-Sur-Mer.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Presses universitaires de France.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Ophrys.
- Fuchs, C. (2022). La reformulation paraphrastique avec ou sans marqueurs : Quelques repères. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 207(3), 307-318. <https://doi.org/10.3917/ela.207.0055>
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : Quelles spécificités ? Quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Revue Tranel, Travaux neuchâtelois de linguistique* (38/39), 49-62.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : Problématicité opacité densité. *Education et sociétés plurilingues*, n° 20, 76-87, bibliogr.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : De la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. <https://doi.org/10.4000/trema.448>
- Gajo, L. (2009). *L'enseignement bilingue : Les langues dans les disciplines*.
- Gajo, L. (2015). 10. Ruptures, bascules et tensions : Travail métalinguistique et outils plurilingues. In *Agir dans la diversité des langues* (p. 153-170). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jquin.2015.01.0153>
- Gajo, L. (s. d.). *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants*. 10.
- Gajo, L., & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : Intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. In *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 113-136). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.filli.2008.01.0113>
- Gajo, L., Berthoud, A.-C., Borel, S., Curdy, B., Grobet, A., Maillat, D., Serra, C., & Steffen, G. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1954.1205>
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. John Wiley & Sons.
- Garcia, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Garcia-Debanc, C. (1998). Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : Le cas des connecteurs. *Pratiques*, 97(1), 133-152. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2483>
- Garcia-Debanc, C. (2015). La reformulation : Usages et contextes. *Corela, HS-18*. <https://doi.org/10.4000/corela.4032>
- Garcia-Debanc, C., & Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Université de Metz, Recherches linguistiques* (29), 309-340.
- Garcia-Debanc, C., & Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Université de Metz, Recherches linguistiques* (29), 309-340.
- Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (2e édition). DE BOECK SUP.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/aile.1224>

- Grobet, A. (2012). Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe : Complétude et saturation. *Langue française*, 175(3), 37-52. <https://doi.org/10.3917/lf.175.0037>
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Guindo, A. (2021). *Multilinguisme et enseignement / apprentissage des langues en Pays dogon (Mali)*.
- Guindo, A. S., & Coulibaly, L. (2022). Introduction des langues maliennes à l'école : Quand le « marché aux langues » s'invite à l'école dans les représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs. In G. Andreo-Raynaud & N. Douidi (Éds.), *Langue(s) en mondialisation* (p. 39-56). Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.5200>
- Guiré, I. (2015). L'alternance de codes entre L1-fulfulde et L2-français dans l'enseignement bilingue du Burkina Faso : Des technologies d'analyse linguistique de corpus oraux aux problématiques didactiques [These de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/2015PA100185>
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Connecteurs pragmatiques et structure du discours ; actes du 2ème Colloque de Pragmatique de Genève (7 - 9 mars 1983)*, 5. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2769281>
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation : La Dame, de Caluire. *L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire - une consultation : actes du colloque tenu à l'Univ. de Lyon 2 du 13 - 15 décembre 1985*, 18. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2769524>
- Hache, C., & Dias, C. M. (2022). *Plurilinguisme et enseignement des mathématiques*. Éditions Lambert-Lucas. <https://hal.science/hal-03553842>
- Haïdara Y. (2004), Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des
- Haïdara, M. L. (2000). *Introduction des langues nationales dans l'enseignement : Attitude des maitres de Bamako*. 17, *Nordic Journal of African Studies* 9(3): 49-65
- Haïdara, Y. (2015). *Pédagogie convergente (PC) et continuum bilingue au Mali*, In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Archives contemporaines.
- 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*. (OIF : Organisation internationale de la francophonie, 413 p.). OIF : Organisation internationale de la francophonie, 413 p.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. P. Mardaga.
- Holt, B. (2020). Le rôle des gestes dans les explications lexicales par visioconférence. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/tipa.3458>
- Hornberger, N. H. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. In *Focus on Bilingual Education* (p. 215). John Benjamins.
- Hudson, A. (2002). Diglossia, bilingualism, and history : Postscript to a theoretical discussion. *International Journal of The Sociology of Language*, 2002, 151-165. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.037>
- Institut National de la Statistique. (2011). *4ème Recensement General de La Population et De l'habitat du Mali (RGPH-2009)*.
- Ishikawa, F. (2001). Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire*. *Les carnets du Cediscor*, 7, 81-96. <https://doi.org/10.4000/cediscor.304>
- Jacquemin, B., Schöpfel, J., Chaudiron, S., & Kergosien, E. (2018). L'éthique des données de la recherche en sciences humaines et sociales. In L. Balicco, É. Broudoux, G. Chartron, V. Clavier, & I. Pailliar (Éds.), *Information-Communication : Le recours à l'éthique en contexte numérique*. 6e conférence "Document numérique & Société" (p. 71-86). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.balic.2018.01.0071>
- Jakobson, R. (1963). Essais de Linguistique Générale. *Les Etudes Philosophiques*, 18(4), 465-465.

- Jaubert, M. (2022). Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences. In *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.46608>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). *Pratiques de reformulation et construction de savoirs*. <https://doi.org/10.4267/2042/8777>
- Kanaan, L. (2011). *Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : Analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones* [Phdthesis, Université d'Orléans]. <https://theses.hal.science/tel-00747329>
- Kanouté, M. L. (2000). Mathématiques et langue nationale en milieu scolaire bambara. *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.53228/njas.v9i3.611>
- Kerbrat-Orecchioni Catherine & Cosnier Jacques. (1987). *Décrire la conversation*. Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Mitterand, H. (2001). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. Nathan.
- Konaté, M. K., Diabaté, I. et Assima, A., (2010), Dynamique des langues locales et de la langue française au Mali : un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1988 et 2002), Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 46 p.
- Konta, M., & Vydrin, V. (2014). Propositions pour l'orthographe du bamanankan. *Mandenkan. Bulletin semestriel d'études linguistiques mandé*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.4000/mandenkan.318>
- Leeman-Bouix, D. (1973). Les paraphrases. *Langages*, 8(29), 43-54.
- Konare, S. (2022). *Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage/enseignement du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali* [These de doctorat, Orléans]. <https://www.theses.fr/2022ORLE1025>
- Lingani, O. (2015). Transferts d'apprentissage et domaines de connaissances dans les écoles bilingues dioula-français au Burkina Faso : Les mathématiques au primaire. *linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de*
- Loua, S. (2017). Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75, Art. 75. <https://doi.org/10.4000/ries.5917>
- Lüdi, G. (1995). Parler bilingue et traitements cognitifs. *Intellectica*, 20(1), 139-156. <https://doi.org/10.3406/intel.1995.1479>
- Lüdi, G. (2022). Le « parler plurilingue » : Une catégorie étique ou émique ? *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, 23, 55-64. <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2007.1430>
- Lüdi G. & Py B. (2003). *Être bilingue* (3e éd.). P. Lang.
- Macizo, P., & Bajo, M. T. (2006). Reading for repetition and reading for translation: Do they involve the same processes? *Cognition*, 99(1), 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.09.012>
- MacWhinney, B. (2014). *The Childes Project* (3e édition). Routledge.
- MacWhinney, B. (2018). *CLAN Manual*. <https://doi.org/10.21415/T5G10R>
- MacWhinney, B. (2019). *CHAT Manual*. <https://doi.org/10.21415/3MHN-0Z89>
- Maïga, C. K., & Singaré, I. A. (2018). *Les rébellions au Nord du Mali : Des origines à nos jours*. ÉDIS.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Editions Mardaga.
- Maingueneau, D. (1998), *Analyser les textes de communication*. Dunod. Paris.
- Maingueneau, D. (2021). *Discours et analyse du discours* (2e éd.). Armand Colin.
- Martin, D., Lafortune, L. et Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive – cadre conceptuel. In *In L. Lafortune, P-A Doudin, N. Sorin & S. Fréchette (EDS.), Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension. (Pp.9-27)* (PUQ, p. (pp.9-27)).
- Martinot, C. (1994). La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle), Thèse de doctorat, dir. Blanche-Noëlle Grunig. Université Paris VIII.

- Martinot, C. (2013). La complexité d'un phénomène linguistique est-elle toujours source de
- Martinot, C. (2015). La reformulation : De la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela. Cognition, représentation, langage, HS-18*, Article HS-18. <https://doi.org/10.4000/corela.4034>
- Martinot, C. (2015). La reformulation : De la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela. Cognition, représentation, langage, HS-18*, Article HS-18. <https://doi.org/10.4000/corela.4034>
- Martinot, C., & Romero, C. (2009). La reformulation : Acquisition et diversité des discours. *Cahiers de praxématique*, 52, 7-18. <https://doi.org/10.4000/praxematique.1291>
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : Langues africaines-langue française*. Editions L'Harmattan.
- Maurer, B., & ELAN-Afrique, I. (2016). Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: Autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique). OIF : Organisation internationale de la Francophonie.
- Mbow, F. (2017). Les genres de discours de la langue maternelle comme socle commun d'enseignement-apprentissage en milieu bi/multilingue. *Revue algérienne des lettres*, 1(1), 54-73.
- Merieu, P. (2005). *Le transfert de connaissances : Éléments pour un travail en formation*. https://www.academia.edu/30890548/LE_transfert_de_connaissances_%C3%A9%C3%A9ments_pour_un_travail_en_formation
- Mignot, C., Gbangou, Y., & Nounta, Z. (2021). *Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger* [Report, UNICEF]. <https://hal.science/hal-04096151>
- Mignot, C. (2022). Analyse des représentations sociales des langues et de l'enseignement bi-plurilingue auprès d'enseignants et futurs enseignants en Afrique francophone subsaharienne. In *Langue(s) en mondialisation* (p. 85-98). Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.5201>
- Ministère de l'Éducation Nationale du Mali. (2014). *Document de Politique linguistique du Mali*. MEN.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Mali. (2019). *Programme Décennal de Développement de L'Éducation et de la Formation Professionnelle Deuxième Génération (PRODEC 2), 2019-2028*.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Mali. (2021). Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif de 2016-2017 A 2020-2021.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Mali. (2022). Document de programmation pluriannuelle des dépenses (dppd).
- Ministère québécois de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*.
- Moirand, S. (2014). Vers de nouvelles configurations discursives. *Les carnets du Cediscor, Perméabilité des frontières entre l'ordinaire et le spécialisé dans les genres de discours* (12), 141-149-149. <https://doi.org/10.4000/cediscor.902>
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.4000/linx.902>
- Moussi, D. (2015). *Re-formuler... ou comment prendre en compte les réponses des élèves pour avancer dans l'interaction ? Recherches* (n° 62), 21.
- N'Da, P. (2006). *Méthodologie de la recherche de la problématique à la discussion des résultats : Comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre* (3ème édition revue et complétée). Editions Universitaires de Cocody (EDUCI).
- N'Diaye, T. (2017). *Le génocide voilé : Enquête historique*. Gallimard.

- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 83-119. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2345>
- Nonnon, É. (2018). De l'usage des termes construction et coconstruction dans l'analyse des interactions verbales. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 177-178, Article 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4449>
- Norén, C. (1999). *Reformulation et conversation : De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-355>
- Nounta, Z. (2015). *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali* [These de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/2015PA100195>
- Nounta, Z. (2020). Analyse des comportements épilinguistiques et des activités métalinguistiques des élèves dans les disciplines non-linguistiques des écoles bilingues songhay-français. *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-31, Article HS-31. <https://doi.org/10.4000/corela.11687>
Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique
- Noyau, C (2014). Construction de connaissances disciplinaires en L1 et en L2 : Quels transferts de connaissances en sciences d'observation ? Numéro spécial du projet transfert de compétence dans l'enseignement bilingue au Burkina Faso, au Mali et Niger, avec l'appui de l'université de Nanterre (14).
- 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. *Trema*, 28, 49-61. <https://doi.org/10.4000/trema.282>
- Noyau, C. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base
- Noyau, C. (2011). Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : Conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. *The Canadian Modern Language Review*, 67(3), 301-322. <https://doi.org/10.3138/cmlr.67.3.301>
- Noyau, C. (2014). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Editions des Archives Contemporaines. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01741852>
- Noyau, C. (2016). *Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : Relations entre langues, cultures et cognition* (p. 265). L'Harmattan. <https://shs.hal.science/halshs-01741775>
- Noyau, C., & Nounta, Z. (2018). Les reformulations endolingues et interlingues comme
- Noyau, C., & Onguéné Essono, L. M. (2014). La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école* (p. 151-160). Editions des Archives Contemporaines. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01741795>
- OCDE, O. de coopération et de développement économiques. (2007). *Principes et lignes directrices de l'OCDE pour l'accès aux données de la recherche financée sur fonds publics—Recherche*
- Oesch-Serra, C. (1991). *Gestion interactive et complexification du discours : Les séquences narratives en conversation exolingue*. Interaction en langue étrangère, Aix-en-Provence.
- Ollivier, C., Gaillat, T., Wharton, S., & Youssouf, I. (2018). Le niveau de compétence en langue des enseignants, facteur de compréhension des difficultés du système éducatif. Le cas des Comores.
- Opoku, J. Y. (1983). The learning of English as a second language and the development of the emergent bilingual representational systems. *International Journal of Psychology*, 18(3-4), 271-283. <https://doi.org/10.1080/00207598308247479>
- Ouane, A. (1991). L'Harmonisation des langues maliennes : Entre l'Intégration nationale et régionale. *International Review of Education*, 37(1), 99-114. <https://doi.org/10.1007/BF00598170>

- Ouane, A. (2023, Janvier 17). *Langue, politique et société* [Communication]. Journées Scientifiques de l'ULSB, Kabala.
- Ouane, A. (Éd.). (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique - le facteur langue : Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*. Inst de l'Unesco Pour l'Apprentissage Tout au Long de la Vie.
- Ouane, A., Glanz, C., & Ouane, A. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue : Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Unesco Institute for Lifelong Learning.
- Ouologuem, Daïfour. (2015). *Survie de la langue maternelle en milieu urbain : Cas des vieilles familles dogons de Missira*. Université des Lettres, Langues et des Sciences Humaines de Bamako ULSHB.
- Papin, A. (2022). Chapitre XII. Les reformulations spontanées. In M.-A. Morel (Éd.), *Dialogues homme/machine : II. Analyse linguistique d'un corpus* (p. 287-325). Presses Sorbonne Nouvelle. <http://books.openedition.org/psn/11510>
- Parisse, C. (2014). Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions
- Parisse, C., & Normand, M.-T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97.
- Payeras Robles, J. Z. (1995, juin). *L'alternance codique dans le discours bilingue espagnol-français à Montréal* [Mémoire accepté]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/11375/>
- Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : Quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209. <https://doi.org/10.7202/012364ar>
- Penec, B. (2017). *Réajustement(s) du discours en anglais contemporain*. ISTE Group.
- Perrenoud, P. (1997). *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école /*. Vol. 10(n° 3). <https://core.ac.uk/reader/52977490>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Pop, M. (2009a). *Reformulation et traduction*. 10. pp 9-20.
- Protection des données à caractère personnel en République du Mali, Pub. L. No. 2013-015 du 21 mai 2013, Loi 1002 (2013).
- Puren, L., & Maurer, B. (2018). La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. <https://www.peterlang.com/document/1113514>
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : Un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact*, 1(1), 93-100. <https://doi.org/10.1163/000000007792548369>
- Rabatel, A. (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* Texte imprimé (Rabatel Alain, Éd.). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Rançon, J. (2015). Reformuler oralement le lexique des textes littéraires. *Corela. Cognition, représentation, langage, HS-18*, Article HS-18. <https://doi.org/10.4000/corela.4057>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Robin, J. (2018). Le bilinguisme comme moyen ou objectif de l'enseignement bilingue ? De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.4000/ced.1036>
- Romaine, S. (1995a). *Bilingualism*. Wiley.
- Romaine, S. (1995b). *Bilingualism* (2nd ed). Blackwell. <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780631195399.pdf>

- Roquelaure, M.-F. (2014). *Reformulations dans l'enseignement supérieur : Discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d'enregistrements d'enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques* [These de doctorat, Toulouse 2].
<http://www.theses.fr/2014TOU20062>
- Rossari, C., Chessex, J., Ricci, C., & Sanvido, L. (2022). La reformulation paraphrastique dans le discours à visée informative : Étude sur corpus avec une perspective comparative français-italien. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 207(3), 279-292.
<https://doi.org/10.3917/ela.207.0027>
- Samari, G. (2018). *La question de la gestion du patrimoine métalinguistique des apprenants dans la construction d'une unité didactique de Langues et Cultures Nationales au Cameroun* (p. 417-432). <https://doi.org/10.3726/b14568>
- Samassékou, A. (2006). 3. Pluralisme linguistique et problématique du développement en Afrique. *Bulletins de l'Académie Royale de Belgique*, 17(7), 379-386.
<https://doi.org/10.3406/barb.2006.38936>
- Samson, P. G. (2002.). *Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ? 2*.
- Saussure, F. de, Bally Charles, Sechehaye Albert, De Mauro Tullio, & Riedlinger Albert. (1979). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Schöpfel, J. (2020). À propos des données de recherche en SHS. *Lettres de l'INSHS*. 63, 23-25.
- Schuerer, M., BOT, M.-C. L., & RICHARD, E. (2008). *Pragmatique de la reformulation : Types de discours interactions didactiques*. Presses universitaires de Rennes.
- Serra, C. (1999). Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire. *Travaux neuchâtelois de Linguistique*, 30, 29-91.
- Sidibé, M. (2020). L'école au Mali : Regards sur la variation des crises et leurs mécanismes de gestion: Variations des crises scolaires au Mali. *Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique*, 2(2), Art. 2.
- Simard, D., Fortier, V., & Zuniga, M. (2011). Attention et production d'autoreformulations autoamorçées en français langue seconde, quelle relation? *Journal of French Language Studies*, 21(3), 417-436. <https://doi.org/10.1017/S0959269510000591>
- Skattum, I. (2010). L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences. *Journal of Language Contact*, 3(1), 247-270. <https://doi.org/10.1163/19552629-90000013>
- Soumaré, M. (2020). L'enseignement fondamental au mali—Historique, état des lieux, perspectives : -999526045X - Histoire—Sciences Humaines | Cultura. Consulté 7 janvier 2023, à l'adresse <https://www.cultura.com/p-l-enseignement-fondamental-au-mali-historique-etat-des-lieux-perspectives-9789995260453.html>
- Steffen, G., & Borel, S. (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme. *Cahiers de l'ILSL*, n° 30, 145-164.
- Tellier Marion & Cadet Lucile. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Editions Maison des langues.
- Traoré, M. L. (2009). L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien :
- Traverso, V. (2012). Organisation du cadre participatif, accord et répétition dans l'interaction. *SHS Web of Conferences*, 1, 663-679. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100203>
- Traverso, V. (2017). Formulations, reformulations et traductions dans l'interaction : Le cas de consultations médicales avec des migrants. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 22, 147-164. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0147>
- Trefault, T. (1999). L'école malienne à l'heure du bilinguisme : Deux écoles rurales de la région de Ségou. Paris : Didier Erudition/Agence intergouvernementale de la francophonie.

- Trévisiol-Okamura, P., & Larruy, M. M. (2017). *Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : Quelles implications pour l'enseignement et la formation?*
- Turcotte, C., & Talbot, N. (2018). Élaboration d'une épreuve de compréhension en lecture en 6e année du primaire favorisant l'articulation enseignement-apprentissage-évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 37-67. <https://doi.org/10.7202/1048910ar>
- Unesco. (2007). *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du sahel*, Bureau national au Mali, Académie Africaine des langues
- Unesco. (2017). *Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030*.
- Van den Avenne, C. (2012). Le petit manuel français-bambara à époque coloniale, entre description et appropriation pratique. *Canadian Journal of African Studies / Revue canadienne des études africaines*, 46(2), 251-270. <https://doi.org/10.1080/00083968.2012.705588>
- Vassiliadou, H. (2004). *Les Connecteurs « c'est-à-dire (que) » en français et « δὲλαδὲ » en grec : Analyse syntaxique et sémantico-pragmatique* [These de doctorat, Strasbourg 2]. <https://www.theses.fr/2004STR20069>
- Vassiliadou, H. (2022). Les emplois du verbe reformuler dans les forums de discussion. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 207(3), 293-306. <https://doi.org/10.3917/ela.207.0041>
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Vezein, L. (1976). Les paraphrases : Étude sémantique, leur rôle dans l'apprentissage. *L'Année psychologique*, 76(1), 177-197. <https://doi.org/10.3406/psy.1976.28135>
- Vion, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42(2), 11-28. <https://doi.org/10.3917/ling.422.0011>
- Volteau, S. (2015). Analyse des reformulations dans les interactions orales : L'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2. *Corela. Cognition, représentation, langage, HS-18*, Article HS-18. <https://doi.org/10.4000/corela.4045>
- Volteau, S., & Garcia-Debanç, C. (2008). *Chapitre 2. Gérer les reformulations : Un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation* (p. 191-212). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-developpement-des-gestes-professionnels--9782804159511-page-191.htm>
- Volteau, S., & Millogo, V. (2018). Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 177-178, Article 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4232>
- Volteau, S., Garcia-Debanç, C., & Panissal, N. (2010). Les reformulations définitives dans les interactions scolaires. *Publiforum*, 11, Article 11. <https://www.publiforum.farum.it/index.php/publiforum/article/view/211>
- Vydrin, V. (2014). Bambara and Maninka Manding Languages Written Corpora Project ("Projet des corpus écrits des langues manding : Le bambara, le maninka") [in French]. *TALN-RECITAL 2014 Workshop TALAf 2014 : Traitement Automatique des Langues Africaines (TALAf 2014: African Language Processing)*, 109-113. <https://aclanthology.org/W14-6501>
- Vydrin, V. F. (2019). *Cours de grammaire bambara* (1-1). Inalco presses.
- Vydrin, V., Maslinsky, K., & Méric, J.-J. (2012). *Corpus Bambara de Référence*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01481776>
- Waddington, T. (2016). *Lasting Contribution: How to Think, Plan, and Act to Accomplish Meaningful Work* (Agate B2; Reissue edition). Agate B2; Reissue edition.
- Wambach, M. (2010). *La pédagogie convergente à l'école fondamentale Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue. Synergies Monde arabe n° 7*, 159-189.
- Yvan, A., Altet, M., Astolfi J-P., & Houssaye, J., (2001). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF Éditeur.

- Zethsen, K. (2009). Intralingual Translation: An Attempt at Description. *Meta: Journal Des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 54(4), 795-812. <https://doi.org/10.7202/038904ar>
- Zougs, M. (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : Le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation* [Phdthesis, Aix-Marseille Université (AMU)]. <https://hal.science/tel-02009972>

Documents officiels et Juridiques

- Commission de l'Union Européenne. (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*
- 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.
- Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques, Berton Gilles, Tagliante Christine, Bigot-Tessier Marine, Margonis-Pasinetti Rosanna, & Samardžic-Marković Snežana. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR] : Apprendre, enseigner, évaluer. volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Gouvernement du Mali (2022). Communiqué du Conseil des Ministres du 13 juillet 2022
- Journal Officiel de la République du Mali, Spécial N°13, (2023). *Décret n°2023-0401/PT-RM du 22 juillet 2023 portant promulgation de la constitution*.
- Loi N° 99/046/Du 28 DEC 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation.
- Loi N°96-049 du 02 Aout 1996 portant modalités de promotion des langues nationales
- Loi N°2013-015 du 21 mai 2013 portant protection des données à caractère personnel en République du Mali
- Règlement Général sur la Protection des Données-RGPD, Pub. L. No. LOI no 2018-493 du 20 juin 2018 (France).

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

A- Liste des tableaux

Tableau 1 : Comparaison des systèmes scolaires primaires et secondaires entre le Mali et la France	39
Tableau 2 : La répartition du volume horaire hebdomadaire.....	43
Tableau 3 : Modalité de distribution de langue au sein du curriculum bilingue	43
Tableau 4 : Détail du nombre de participants au test de placement	53
Tableau 5 : Caractérisation du système éducatif bilingue au Mali	107
Tableau 6 : Répertoire des marqueurs linguistiques de reformulations paraphrastiques.....	136
Tableau 7 : Les sous-catégories de la paraphrase	144
Tableau 8 : Liste des données recueillies	180
Tableau 9 : Inventaires des séquences vidéo de classe.....	183
Tableau 10 : La durée des interviews par enseignant.....	186
Tableau 11 : Récapitulatif des écoles officiellement déclarées à curriculum bilingue dans le District de Bamako	191
Tableau 12: Situation détaillée des élèves	194
Tableau 13 : Effectif global du personnel enseignant du premier cycle, effectif formé au curriculum bilingue et effectif de l'étude.....	195
Tableau 14 : Situation détaillée des enseignants	196
Tableau 15 : Identifiant des enseignants selon le niveau d'expertise	197
Tableau 16 : Identifiant des enseignants selon le type de cohorte d'élèves.....	198
Tableau 17 : Identifiant des enseignants selon le type de cohorte d'élèves.....	198
Tableau 18: Les fonctions des commandes FREQ et COMBO de CLAN	204
Tableau 19 : Principaux symboles de la convention utilisée	211
Tableau 20 : Catégories de reformulation	219
Tableau 21: Répertoire des principaux aspects annotés	221
Tableau 22 : Distribution des séquences libres par enseignant en SCO	226
Tableau 23 : Distribution des séquences libres par enseignant en GEO	230
Tableau 24 : Répartition des catégories de reformulation par section unilingue et interlingue.....	234
Tableau 25 : Cartographie des fonctions de reformulation du point de vue des catégories	334
Tableau 26 : Nombre de tours de parole et de reformulations et leur ratio.....	336
Tableau 27 : Inventaire des tours de parole et de reformulations par classe	338
Tableau 28 : Inventaire des reformulations par catégorie et par interactant	340
Tableau 29 : Inventaire des reformulations par interactant et par discipline	343
Tableau 30 : Inventaire des auto-reformulation et hétéro-reformulations chez les interactants.....	347
Tableau 31 : Inventaire des reformulations selon les formes unilingues et interlingues.....	351
Tableau 32 : Inventaire détaillé des reformulations selon les formes unilingues et interlingues.....	354
Tableau 33 : Inventaire des reformulations unilingues et interlingues selon les disciplines.....	360
Tableau 34 : Récapitulatif des valeurs quantitatives des reformulations chez les enseignants ..	362
Tableau 35 : Rappel du code MTR adapté aux niveaux d'expertise.....	364
Tableau 36 : Ratio reformulations par tour de parole	365
Tableau 37 : Inventaires des reformulations et types	366
Tableau 38 : Inventaire des reformulations par enseignant dans les deux disciplines	371

Tableau 39 : : Inventaire des auto-reformulation et hétéro-reformulation chez les enseignants	376
Tableau 40 : Rappel du code MTR adapté au type de cohorte d'élèves	380
Tableau 41 : Inventaire des tours de parole et de reformulation par type de cohorte	381
Tableau 42 : Code MTR adapté au type d'effectifs d'élèves	391
Tableau 43 : Inventaire des tours de parole par type de cohorte d'élèves	392
Tableau 44 : Ratio ref/Types	394

B-Liste des figures

Figure 1 : Carte des principales langues maliennes par région administrative	21
Figure 2 : Hiérarchie actuelle des langues au Mali selon leur statut politique et leur corpus	24
Figure 3: L'Afrique des langues véhiculaires	26
Figure 4 : Niveaux communs de référence pour les langues	53
Figure 5 : Catégories de personnes bilingues selon leur organisation cognitive	79
Figure 6: Modèle de fonctionnement du transfert	91
Figure 7: Circuit de transformation du discours	114
Figure 8 : Concepts caractéristiques des DAL	117
Figure 9 : Collocates pour reformuler	133
Figure 10 : Classe à effectif pléthorique	182
Figure 11: Élève montrant sa production au chercheur	184
Figure 12: Carte de Bamako	190
Figure 13 : L'interface de CLAN contenant un squelette de transcription avec vidéo alignée	203
Figure 14: Figure 12 : Structure simple des commandes FREQ et COMBO	205
Figure 15 : Exemple de résultat obtenu par la requête combo	206
Figure 16 : Les dimensions de la transcription des données audio-visuelles	208
Figure 17 : Couverture du manuel des sciences d'observation en 4e année	225
Figure 18 : Couverture du manuel de géographie en 4e année	229
Figure 19 Vérification d'activités scripturale des élèves	250
Figure 20 : Forme particulière des répétitions auto-dictées	251
Figure 21 : Reformulation multimodale en appui d'une explication par substitution synonymique	263
Figure 22 : Dénomination ostentatoire du globe terrestre posé sur le bureau de l'enseignant	269
Figure 23 : Cartographie des formes de reformulation	277
Figure 24 : Proportion des reformulations par niveau auto- et hétéro- chez les interactants	281
Figure 25 : Proportion des reformulations unilingues dans les séquences de SCO	288
Figure 26 : Proportion des reformulations unilingues dans les séquences géographie	300
Figure 27 : Proportion des reformulations interlingues dans les séquences de sciences d'observation	311
Figure 28 : Proportion des reformulations interlingues en géographie	321
Figure 29 : Mise en exergue des fonctions communes aux reformulation des interactants	328
Figure 30 : Cartographie des fonctions communes aux reformulation unilingues et interlingues	333
Figure 31 : Proportions des reformulations par discipline chez les interactants	345
Figure 32 : Proportions des niveaux de reformulations par interactant	349
Figure 33 : Figure 30 : Proportions des niveaux de reformulations par interactant	358

Figure 34 : Proportion et inventaire des formes linguistiques détaillées selon les disciplines ...	361
Figure 35 : Distribution de catégories par niveau d'expertise	367
Figure 36 : Mise en exergue des aspects de variation par niveau d'expertise	369
Figure 37 : Écart-type entre les reformulations des disciplines selon les niveaux d'expertise ...	374
Figure 38 : Écart-type entre les auto- et hétéro-reformulations selon les niveaux d'expertise...	377
Figure 39 : Proportion des reformulations par forme unilingue et interlingue	378
Figure 40 : Détail des formes unilingue et interlingue selon les niveaux d'expertise.....	379
Figure 41 : Écart-type de ratio reformulation et tour de parole dans les disciplines selon les types de cohortes d'élèves.....	382
Figure 42 : Ratio Ref/Types	383
Figure 43 : Proportions de reformulation par catégorie selon les cohortes d'élèves	384
Figure 44 : Écart-type entre les reformulations des disciplines selon les cohortes d'élèves.....	386
Figure 45 : Écart-type entre les auto- et hétéro-reformulations selon les cohortes d'élèves.....	387
Figure 46 : Proportion des reformulations par forme unilingue et interlingue	388
Figure 47 : Proportions de reformulation par langue selon les cohortes d'élèves	389
Figure 48 : Écart-type de ratio Ref et TP dans les disciplines selon les effectifs d'élèves	393
Figure 49 : Proportions de reformulation par catégorie selon les effectifs d'élèves	395
Figure 50 : Écart-type entre les reformulations des disciplines selon les effectifs d'élèves.....	396
Figure 51 : Écart-type entre les auto- et hétéro-reformulations selon les effectifs d'élèves.....	397
Figure 52 : Proportion des reformulations par forme unilingue et interlingue	399
Figure 53 : Distribution des niveaux de reformulation et écart type	400
Figure 54 : Productions d'élèves dans les deux disciplines	437
Figure 55 : Proportion de répondants et de non-répondants par discipline.....	438
Figure 56: Proportion -Moyenne et +Moyenne par discipline.....	439
Figure 57 : Pourcentage d'élèves ayant la moyenne et celui ayant moins de la moyenne par classe dans les deux disciplines	440

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
RÉSUMÉ	5
Liste des principaux sigles et abréviations utilisés.....	7
Principaux symboles de la convention de transcription.....	8
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	14
1 CONTEXTE SOCIO-LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIF DU MALI.....	14
1.1 Présentation du Mali.....	14
1.1.1 Données générales	14
1.1.2 Données historiques.....	15
1.1.2.1 Arrivée de l'islam au Mali	15
1.1.2.2 Colonisation française.....	16
1.1.2.3 Affirmation de la Souveraineté retrouvée	17
1.2 Contexte socio-linguistique du pays.....	17
1.2.1 Nombre de langues au Mali.....	18
1.2.2 Cohabitation des langues au Mali : de la complémentarité au conflit dans les usages.....	18
1.2.2.1 Le français face au bamanankan dans les pratiques langagières	19
1.2.2.2 Bamanankan face aux autres langues nationales dans les pratiques langagières	20
1.2.3 Statuts des langues au Mali	22
1.2.3.1 Statuts des langues au Mali de 1960 à juillet 2023	22
1.2.3.1.1 Langues nationales.....	22
1.2.3.1.2 Langue officielle	23
1.2.3.1.3 L'arabe littéraire, langue officieuse ?.....	23
1.2.3.1.4 Langues sans statut officiel	23
1.2.3.2 Statuts des langues au Mali selon la Constitution de juillet 2023	23
1.2.4 Hiérarchie actuelle des langues au Mali selon leurs usages	24
1.3 Présentation du bamanankan	25
1.3.1 Le bamanankan, principale langue véhiculaire en Afrique de l'Ouest.....	25
1.3.2 Facteurs d'expansion du bamanankan langue véhiculaire.....	26
1.3.2.1 Facteurs géographiques.....	27
1.3.2.2 Facteurs socio-historiques	29

1.3.2.3	<i>Facteurs liés à la colonisation et à la langue française</i>	30
1.3.3	Zone de diffusion et dynamique actuelle du bamanankan.....	31
1.4	Description linguistique du bamanankan	33
1.4.1	Alphabet bamanankan	33
1.4.1.1	<i>Voyelles</i>	34
1.4.1.2	<i>Consonnes</i> :	34
1.4.2	Structures syllabiques et la nasalisation	35
1.4.3	Tons	35
1.4.4	Élision.....	37
1.5	Contexte éducatif	37
1.5.1	Système éducatif du pays	37
1.5.2	Curriculum de l'enseignement fondamental du Mali	40
1.5.2.1	<i>Définition</i>	40
1.5.2.2	<i>Objectifs et niveaux de formation du curriculum bilingue</i>	41
1.5.2.3	<i>Méthodes pédagogiques, activités et situations d'apprentissage</i>	42
1.5.2.4	<i>Présentation générale du programme d'études</i>	42
1.5.2.5	<i>Domaines et unités d'apprentissage</i>	43
1.5.2.6	<i>Techniques d'animation préconisées pour les classes à curriculum bilingue</i>	44
2	PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE : DU CONSTAT AU QUESTIONNEMENT	47
2.1	Indicateurs de progrès de l'éducation scolaire au Mali	47
2.1.1	Indicateurs sur le Taux Brut de Scolarisation au Mali de 1990 à 2021.....	47
2.1.2	Indicateurs sur le plan de recrutement des enseignants de 1990 à 2021	48
2.1.3	Indicateurs sur le plan de la professionnalisation du métier enseignant	48
2.2	Défis majeurs	49
2.2.1	Concilier l'éducation de masse et de qualité	49
2.2.2	Rehausser le taux d'achèvement	50
2.3	Diagnostic pointant le français comme source majeure de difficulté	52
2.3.1	Résultats d'évaluation des compétences linguistiques des enseignants	52
2.3.2	Résultats d'évaluation des compétences linguistiques des élèves.....	54
2.3.3	Nécessaire prise en compte de la dimension liée à la langue d'enseignement.....	55
2.4	Expérience malienne de l'enseignement bilingue : tentatives d'amélioration des enseignements	55
2.4.1	Définition de l'enseignement bilingue en contexte malien	55
2.4.2	Dispositifs d'enseignement bilingue mis à l'essai ou ayant cours au Mali.....	56
2.4.2.1	École expérimentale de la première génération (1979-1987).....	57

2.4.2.2	Pédagogie Convergente-PC ou expérimentation de la deuxième génération (1987-2002).....	57
2.4.2.3	Curriculum bilingue par Compétence ou Approche par Compétence - APC (2002)	58
2.4.2.4	Initiative Ecole et Langues Nationales - ÉLAN (2013-2020)	59
2.4.2.5	Selectivities integrated Reading Early – SIRA (2016-2022)	60
2.4.2.6	Autres initiatives d’innovations pédagogiques	61
2.4.3	Insuffisances relevées dans la mise en œuvre de l’enseignement bilingue au Mali.....	61
2.4.3.1	Multiplication des types d’écoles aux pédagogies différentes.....	61
2.4.3.2	Expérimentations à n’en plus finir.....	62
2.4.3.3	Incohérences internes et externes dans la mise en œuvre de l’enseignement bilingue	63
2.4.3.4	Enseignement bilingue vu finalement comme un enseignement dédié aux pauvres	65
2.5	Synthèse sur les défis de l’enseignement bilingue au Mali.....	65
2.6	Questions de recherche	66
2.7	Hypothèses de recherche.....	70
2.7.1	Hypothèse principale.....	70
2.7.2	Hypothèses secondaires	70
2.8	Intérêt de l’étude.....	71
2.9	Objectifs.....	73
CHAPITRE 2 : ÉDUCATION BILINGUE.....		75
1	CONCEPTS OPÉRATOIRES PRÉALABLES.....	75
1.1	Bilinguisme.....	75
1.1.1	Caractéristiques du bilinguisme individuel	77
1.1.2	Types d’individus bilingues selon leur organisation cognitive	79
1.2	Multilinguisme et plurilinguisme	80
1.3	Bi-plurilinguisme scolaire	82
1.3.1	Accès aux ressources de deux langues : un critère de reconnaissance d’un apprenant bi-plurilingue ?	82
1.3.2	Compétence plurilingue	83
1.3.3	Parler bilingue ou <i>translanguaging</i>	83
1.3.4	Alternance codique.....	85
1.4	La question du transfert au cœur de tout enseignement bilingue.....	87
1.4.1	Eclairage terminologique : transfert et transition	88
1.4.2	Conception didactique du transfert	89

1.4.3	Fonctionnement du transfert.....	90
1.4.4	Typologie du transfert.....	91
2	ÉDUCATION BILINGUE : DÉFINITION, TYPOLOGIES ET MODÈLES	93
2.1	Définitions de l'enseignement bilingue	93
2.2	Modèles d'enseignement bilingue.....	95
2.2.1	Modèle de transition visant le développement des compétences principalement dans la langue seconde.....	97
2.2.2	Modèle de maintien visant un bilinguisme complet.....	98
2.2.3	Modèle discursif dit de bilinguisme générique	98
2.3	Enseignement bilingue au Mali : entre les modèles additifs et soustractifs	99
3	ÉDUCATION BILINGUE : ÉTAT DE L'ART	100
3.1	Question de l'éducation bilingue : analyse ad hoc de certains pays ouest africains ...	100
3.2	La question de l'éducation bilingue : analyse ad hoc pour le cas du Mali	107
4	ENSEIGNEMENT BILINGUE DES DISCIPLINES AUTRES QUE LES LANGUES.....	110
4.1	Disciplines Autres que les Langues à la recherche d'une terminologie consensuelle .	110
4.2	Intérêt pour l'étude des DAL	110
4.3	Le discours pour l'analyse de l'enseignement bilingue des disciplines.....	112
4.3.1	Définitions.....	112
4.3.2	Typologies de discours.....	113
4.3.3	Fonctions des discours didactiques	115
4.4	Enseignement bilingue fondé sur une Didactique Multi Intégrée et son cortège de concepts.....	115
4.4.1	Intégration, médiation et remédiation	116
4.4.2	La notion de concepts.....	116
4.4.3	Clarification et conceptualisation.....	117
4.4.4	Saturation des savoirs.....	118
4.5	Principes d'enseignement des DAL au sein d'une didactique multi-intégrée (DMI) .	119
5	CARACTÉRISATION DE DEUX STRATÉGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE BILINGUE.....	120
5.1	Stratégies communicatives d'enseignement bilingue fondé sur des pratiques monolingues.....	120
5.1.1	Gestion des langues au sein des pratiques langagières.....	121
5.1.2	Pédagogie de la dénomination statique et du questionnement	122
5.1.3	Monopolisation du discours didactique et des activités de reformulation	123
5.2	Stratégies communicatives d'enseignement bilingue fondé sur des pratiques plurilingues	124

5.2.1	Stratégies plurilingues explicites et stratégies plurilingues implicites	124
5.2.2	Vigilance linguistique accrue dans les cours de DAL.....	126
6	LA CLASSE BILINGUE DES DAL EN CONTEXTE OUEST AFRICAIN	126
6.1	L’enseignement des DAL en L1 ou L2 selon les disciplines et les paliers scolaires	127
6.2	Pratiques d’enseignement bilingue dans une vision monolingue	128
CHAPITRE 3 : APPROCHES THÉORIQUES ET APPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA REFORMULATION		
.....		130
1	GÉNÉRALITÉS, DÉFINITIONS, STRUCTURES ET NIVEAUX DE REFORMULATION	130
1.1.	Généralités.....	130
1.2.	Définitions	132
1.3.	Structures de reformulation	134
1.4.	Marqueurs de reformulations	134
1.5.	Niveaux de reformulations.....	137
1.5.1.	Auto-reformulations et hétéro-reformulations	137
1.5.2.	Reformulations auto et hétéro-initiées	137
2	APPROCHES THÉORIQUES DE LA REFORMULATION.....	139
2.1	Étude de la reformulation comme manifestation d’acte du langage.....	139
2.2	Approche interactionniste chez Kerbrat (2001).....	141
2.3	Approche conversationnelle chez Gülich et Kotschi (1987).....	142
2.3.1	Identification de la paraphrase comme point de départ dans l’étude de la reformulation	143
2.3.2	Catégories de reformulation chez Gülich & Kotschi	143
2.3.3	Interprétation des théories de la formulation du texte selon Gülich et Kotschi (1987)..	144
2.4	Approche critique et classificatoire des reformulations chez De Gaulmyn (1987).....	146
2.4.1	Discussion méthodologique dans l’identification des reformulations.....	146
2.4.2	Discussion d’ordre théorique dans l’identification des reformulations.....	147
2.4.2.1	Identification de la reformulation selon quelle logique ?.....	147
2.4.2.2	Reformulation : assure-t-elle toujours une intercompréhension ?.....	149
2.4.3	Propositions de catégories de reformulation chez De Gaulmyn (1987).....	150
2.5	Approche linguistique dite discursive et énonciative	150
2.5.1	La reformulation consiste à adapter son discours	151
2.5.2	La reformulation consiste à négocier le sens	151
2.6	La reformulation dans le courant de la traductologie.....	152
2.6.1	Définition et caractéristiques fondamentales des opérations de traduction.....	152
2.6.2	Exemples de traduction	153

2.6.3	Réexpression et limite du seuil de la déformabilité acceptable en traduction.....	153
2.6.4	Catégories de la traduction chez Jakobson (1963)	154
2.6.5	Expérience sur les opérations de traduction et de reformulation	155
3	APPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA REFORMULATION.....	156
3.1	La communication dans les interactions scolaires et la triple fonction de l'enseignant 156	
3.2	Acception générale de la reformulation en didactique.....	157
3.3	Caractéristiques de la reformulation dans les interactions scolaires.....	159
3.4	Circuits de reformulations didactiques	160
3.4.1	Modèle de circuit de reformulation chez Brixhe et Specogna (1999).....	160
3.4.2	Modèle de circuit de reformulation chez Noyau et Onguéné Essono (2014).....	161
3.5	La transposition didactique comme activité de reformulation.....	162
3.6	Duo reformulation et écriture dans la stabilisation des savoirs	163
3.7	Reformulation, métalangage et activité métalinguistique.....	164
3.8	La reformulation comme indice d'une expertise chez l'enseignant	167
3.9	La reformulation comme moyen d'enseigner un domaine de spécialité.....	168
3.10	La reformulation comme outil de monopolisation du discours chez l'enseignant.....	169
3.11	Productibilité de la reformulation.....	170
3.12	Plaidoyers pour l'utilisation des reformulations en classe.....	171
3.12.1	Plaidoyers pour l'usage des reformulations chez l'enseignant	171
3.12.2	Atout des reformulations en deux langues chez l'enseignant	173
3.12.3	Intérêt de faire reformuler les élèves	174
3.12.3.1	Faire reformuler les élèves : pour développer en eux la compétence de reconnaissance d'une reformulation.....	174
3.12.3.2	Faire reformuler les élèves : pour vérifier leur compréhension surtout orale	175
	CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	177
1	DONNÉES DE LA RECHERCHE	177
1.1.	Caractéristiques générales	177
1.2.	Atouts des données vidéo	178
1.2.1.	Compréhension à la fois globale et détaillée de la situation observée	178
1.2.2.	Situations concrètes décelées à travers l'usage de la vidéo.....	179
2	RECUEIL DE DONNÉES.....	180
2.1	Recueil de vidéos d'interactions de classe	181
2.2	Recueil d'enregistrements audio des entretiens semi-directifs.....	184

2.3	Recueil de productions écrites et orales chez les élèves	187
2.4	Recueil de données complémentaires	189
3	TERRAIN DE RECUEIL DE DONNÉES	189
3.1	Phases du recueil de données sur le terrain de recherche	190
3.2	Description du terrain de recueil de données	191
3.3	Période du recueil de données	192
4	TÉMOINS DE L'ÉTUDE : ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES DES ÉCOLES À CURRICULUM BILINGUE	193
4.1	Caractéristiques générales du public élève	193
4.2	Caractéristiques générales du public enseignant	195
4.2.1	Catégories des enseignants selon leur ancienneté et leur profil de formation.....	196
4.2.2	Catégories des enseignants selon le type de cohorte d'élèves.....	197
4.2.3	Catégories des enseignants selon les effectifs d'élèves.....	198
4.2.4	Catégories des enseignants selon leur formation et expérience en enseignement bilingue	199
4.3	Relevé d'entretiens prospectifs menés auprès du personnel enseignant	199
4.4	Nécessaire adaptation du chercheur en milieu socioprofessionnel des enquêtés	200
5	ELABORATION DE DÉMARCHE ET APPRENTISSAGE DES OUTILS D'ANALYSE	200
6	LOGICIEL CLAN	201
6.1	Métadonnées dans CLAN	202
6.2	Avantage de l'alignement de son ou vidéo sur CLAN	202
6.3	Fonctions d'analyse de CLAN	204
6.3.1	Commandes FREQ et COMBO	204
6.3.2	Types de syntaxe des commandes FREQ et COMBO	205
6.4	Limites de CLAN	207
7	TRANSCRIPTION DES DONNÉES	207
7.1	Transcription : opération et résultat	208
7.2	Transcription et traduction	209
7.3	Méthodes de transcription	210
7.4	Conventions de transcription	211
7.5	Identification des énoncés ou des tours de parole	212
8	CONSIDERATIONS ETHIQUES	213
8.1	Données à caractère personnel	213
8.2	Législations concernant la protection des données à caractère personnel	213
8.3	Conditions de légitimation de la participation de témoins à l'étude	214
8.4	Précautions pour le respect des droits des témoins de l'étude	215

9	CODAGE ET EXTRACTION DES DONNÉES	216
9.1	Principes de catégorisation	216
9.1.1	Procédure par « boîtes »	217
9.1.2	Procédure par « tas »	217
9.1.3	Risque de subjectivité	217
9.2	Critères standards de catégorisation	218
9.3	Critère de définition et décompte des occurrences de la reformulation	219
9.4	Annotation de corpus	220
10	PRÉSENTATION DES DISCIPLINES ET DES SÉQUENCES ANALYSÉES	224
10.1	Sciences d’observation au sein du domaine d’apprentissage SMT	225
10.1.1	Compétences attendues	226
10.1.2	Séquences analysées	226
10.1.3	Déroulement des séquences de sciences d’observation	227
10.1.4	Exemple de fiche de séquence des sciences d’observation en français	228
10.2	Géographie au sein du domaine d’apprentissage SH	229
10.2.1	Séquences analysées	229
10.2.2	Déroulement des séquences de géographie	230
10.2.3	Exemple de fiche de séquence de géographie en bamanankan	231
	CHAPITRE 5 : FORMES DES REFORMULATIONS	234
1.	REFORMULATIONS UNILINGUES EN FRANÇAIS OU BAMANANKAN	236
1.1.	Correction partielle (COP)	236
1.2.	Correction totale (COT)	239
1.3.	Correction apparente (COA)	241
1.4.	Répétitions immédiates (REI)	244
1.5.	Répétitions à distance (RED)	246
1.6.	Répétitions auto-dictées (REA)	248
1.7.	Répétition continue (REC)	252
1.8.	Répétitions questionnantes (REQ)	254
2.	REFORMULATIONS INTERLINGUES DE L1L2 ET DE L2L1	256
2.1.	Explication définitoire (EXD)	256
2.2.	Explication paraphrastique (EXP)	258
2.3.	Explication par substitution synonymique (EXS)	261
2.4.	Exemplification (EXE)	264
2.5.	Dénomination ou nominalisation (DEN)	267
2.6.	Reformulation par Résumé ou reformulation résumante (RES)	270

2.7.	Reformulation par variation (VAR)	272
2.8.	Transformation grammaticale ou réorganisation complexe (TRA)	273
3.	SYNTHÈSE DES FORMES UNILINGUES ET INTERLINGUES DES REFORMULATIONS	276
	CHAPITRE 6 : FONCTIONS DES REFORMULATIONS	280
1.	FONCTIONS DES REFORMULATIONS CHEZ LES INTERACTANTS	280
1.1.	Fonctions des reformulations des enseignants	281
1.2.	Fonctions des reformulations des élèves	284
2.	FONCTIONS DES REFORMULATIONS UNILINGUES	287
2.1.	Fonctions des reformulations unilingues en sciences d'observation	288
2.1.1.	Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en sciences d'observation	288
2.1.1.1.	Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en sciences d'observation chez les enseignants	288
2.1.1.2.	Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en sciences d'observation chez les élèves	290
2.1.2.	Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en sciences d'observation	292
2.1.2.1.	Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L2 en sciences d'observation chez les enseignants	293
2.1.2.2.	Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en sciences d'observation chez les élèves	297
2.2.	Fonctions des reformulations unilingues en géographie	299
2.2.1.	Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en géographie.....	300
2.2.1.1.	Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en géographie	300
2.2.1.2.	Fonctions des reformulations unilingues du bamanankan L1 en géographie chez les élèves	303
2.2.2.	Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en géographie	306
2.2.2.1.	Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en géographie chez les enseignants	306
2.2.2.2.	Fonctions des reformulations unilingues du français L2 en géographie chez les élèves.....	308
3.	FONCTIONS DES REFORMULATIONS INTERLINGUES	310
3.1.	Fonctions des reformulations interlingues en sciences d'observation	310
3.1.1.	Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en sciences d'observation	311
3.1.1.1.	Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en sciences d'observation chez les enseignants	311

3.1.1.2.	Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en sciences d'observation chez les élèves	315
3.1.2.	Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en sciences d'observation	318
3.1.2.1.	Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en sciences d'observation chez les enseignants	318
3.1.2.2.	Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en sciences d'observation chez les élèves	319
3.2.	Fonctions des reformulations interlingues en géographie	321
3.2.1.	Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en géographie.....	321
3.2.1.1.	Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en géographie chez les enseignants	321
3.2.1.2.	Fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2 en géographie chez les élèves.....	323
3.2.2.	Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en géographie.....	323
3.2.2.1.	Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en géographie chez les enseignants	323
3.2.2.2.	Fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1 en géographie chez les élèves.....	325
4.	SYNTHÈSE DES FONCTIONS DES REFORMULATIONS	327
4.1.	Inventaire des fonctions des reformulations du point de vue des interactants	327
4.1.1.	Liste des fonctions des reformulations chez les enseignants	327
4.1.2.	Liste des fonctions des reformulations chez les élèves	328
4.1.3.	Cartographie des fonctions communes aux reformulations des élèves et celles des enseignants.....	328
4.2.	Inventaire des fonctions des reformulations selon les formes unilingues en bamanankan L1 et en français L2.....	329
4.2.1.	Liste des fonctions des reformulations unilingues en français-L2	329
4.2.2.	Liste des fonctions des reformulations unilingues en bamanankan-L1.....	329
4.2.3.	Cartographie des fonctions communes aux reformulations unilingues de L1 et celles de L2	330
4.3.	Inventaire des fonctions des reformulations selon les formes interlingues, de L2 vers L1 et de L1 vers L2	330
4.3.1.	Liste des fonctions des reformulations interlingues de L2 vers L1.....	331
4.3.2.	Liste des fonctions des reformulations interlingues de L1 vers L2.....	332
4.3.3.	Cartographie des fonctions communes aux reformulations interlingues de L2 vers L1 et celles de L1 vers L2	333
4.4.	Inventaire des fonctions communes aux reformulations unilingues et interlingues...	333

4.5.	Mise en exergue des formes et fonctions des reformulations.....	334
CHAPITRE 7 :	ANALYSE QUANTITATIVE DES REFORMULATIONS.....	335
1	VUE D'ENSEMBLE DES REFORMULATIONS	335
1.1	Fréquence des reformulations par tour de parole	336
1.2	Fréquence des reformulations par catégorie.....	339
1.3	Distribution des reformulations par discipline	343
1.4	Distribution des reformulations par niveau auto- et hétéro-reformulations	345
1.5	Reformulations unilingues et reformulations interlingues	350
2	COMPARAISON DES REFORMULATIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS	362
2.1	Comparaison des reformulations des enseignants par niveau d'expertise.....	363
2.1.1	Fréquence des reformulations par tour de parole	364
2.1.2	Fréquence des reformulations par catégorie.....	366
2.1.3	Distribution par discipline.....	371
2.1.4	Distribution par auto-reformulation et hétéro-reformulation	375
2.1.5	Distribution par reformulation unilingue et reformulation interlingue	377
2.2	Comparaison selon la cohorte d'élèves.....	380
2.2.1	Fréquence des reformulations par tour de parole	381
2.2.2	Fréquence des reformulations par catégorie.....	383
2.2.3	Distribution par discipline.....	385
2.2.4	Distribution par auto-reformulation et hétéro-reformulation	387
2.2.5	Distribution par reformulation unilingue et reformulation interlingue	388
2.3	Comparaison selon les effectifs d'élèves	391
2.3.1	Fréquence des reformulations par tour de parole	392
2.3.2	Distribution par catégorie de reformulation	393
2.3.3	Distribution des reformulations par discipline	395
2.3.4	Distribution par auto-reformulation et hétéro-reformulation	397
2.3.5	Distribution par reformulation unilingue et reformulation interlingue	398
3	SYNTHÈSE DE L'ANALYSE QUANTITATIVE DES REFORMULATIONS	401
CHAPITRE 8 :	DE LA DISCUSSION AUX PROPOSITIONS DE CONTRIBUTIONS	403
1.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	403
1.1.	Retour sur les formes et fonctions des reformulations.....	403
1.2.	Spécificités de trois catégories de reformulations (COA, REA, TRA)	406
1.3.	Des reformulations enseignantes pour une implication ou non implication des élèves dans le discours didactique	409
1.4.	Enseignements à tirer de la comparaison des enseignants selon trois variables.....	411

1.5.	Enseignement à tirer de l'observation des reformulations au sein des disciplines	412
1.6.	Enseignements à tirer de l'observation des reformulations selon les niveaux d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulation	413
1.7.	Enseignements à tirer de l'observation des reformulations unilingues et interlingues	415
2.	REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE CURRICULUM BILINGUE ET LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	415
2.1.	Perceptions des enseignants sur le curriculum bilingue	417
2.1.1.	Attitude par rapport au curriculum bilingue	417
2.1.2.	Mise en pratique du curriculum bilingue chez les enseignants	419
2.1.2.1.	Ambiguïté dans l'affectation du pourcentage des temps d'enseignement par langue	419
2.1.2.2.	Focalisations explicites sur le français	421
2.1.2.3.	Focalisations implicites sur le bamanankan	422
2.1.2.4.	Difficultés évoquées par les enseignants concernant la mise pratique du curriculum bilingue	423
2.1.3.	Que retenir des perceptions des enseignants sur le curriculum bilingue ?	427
1.1.	Perceptions des enseignants sur leurs pratiques de reformulation	427
1.1.1.	Caractéristiques des reformulations selon les enseignants	428
1.1.2.	Reformulation comme stratégie de fixation des savoirs	430
1.1.3.	Reformulation comme stratégie pour susciter la participation des élèves	431
1.1.4.	Reformulation comme stratégie de progression dans le discours didactique	431
1.2.	Synthèse des représentations déclarées par les enseignants	432
2.	EVALUATION DE L'APPROPRIATION DES SAVOIRS	433
2.1.	Méthodologie de l'évaluation	433
2.1.1.	Instruments de mesure	434
2.1.2.	Epreuves	434
	Les questions de l'épreuve de géographie	435
	Les questions de l'épreuve des sciences d'observation	435
	Déroulement de l'épreuve	435
2.2.	Résultats de l'évaluation	436
2.2.1.	Caractéristiques qualitatives des résultats de l'évaluation	436
2.2.1.1.	Caractéristiques globales des productions	436
2.2.1.2.	Caractéristiques détaillées des productions	436
2.2.2.	Caractéristiques quantitatives des résultats de l'évaluation	437

2.2.2.1.	Vue d'ensemble des données quantitatives des résultats de l'évaluation	437
2.2.2.2.	Détail des scores obtenus dans les résultats de l'évaluation.....	439
2.2.2.3.	Observations.....	441
2.3.	Conclusions de l'évaluation	441
3.	VERIFICATION DES HYPOTHESES	442
3.1.	Vérification de l'Hypothèse 1	442
3.1.1.	Rappel de l'hypothèse.....	442
3.1.2.	Degré de vérification.....	442
3.2.	Vérification de l'Hypothèse 2	443
3.2.1.	Rappel de l'hypothèse.....	443
3.2.2.	Degré de vérification.....	443
3.3.	Vérification de l'Hypothèse 3	444
3.3.1.	Rappel de l'hypothèse.....	444
3.3.2.	Degré de vérification.....	444
4.	CONTRIBUTIONS DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE	445
4.1.	Sensibiliser les enseignants à dépasser le cap des formulations figées	445
4.2.	S'appuyer sur tous les « déjà-là » des élèves	446
4.3.	Promouvoir le principe catalyseur des reformulations parmi trois modalités d'articulation des langues au sein des interactions	447
4.3.1.	Principe moins favorable aux reformulations interlingues : une discipline, une langue	447
4.3.2.	Principe favorable aux reformulations interlingues : une séquence, une langue au sein d'une même discipline	449
4.3.3.	Principe catalyseur des reformulations interlingues : une séquence, deux langues au sein d'une même discipline	449
4.4.	Planifier les reformulations enseignantes pouvant favoriser les transferts chez les élèves	451
4.5.	Adopter des démarches de traduction pouvant élargir les compétences bilingues des élèves	452
CONCLUSION		453
BIBLIOGRAPHIE		457
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES		472
A- Liste des tableaux		472
B-Liste des figures		473
TABLE DES MATIÈRES		475