

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

Abdoul Kadri Idrissa MAÏGA
Institut Ahmed Baba
Tombouctou - Mali

Résumé

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

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

Abstract

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

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

¹ Langue première

² Langue seconde

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

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

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Le transfert des apprentissages

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Les reformulations : définition et fonction

3.1. Définition

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

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

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

3.2. Fonctions

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

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

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

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

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

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

³ Elèves

4. Cadre méthodologique

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

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

5. Notre étude

5.1. *Présentation synthétique de la séquence*

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

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

5.2. *Usages des reformulations à travers la séquence*

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

5.2.1. Les reformulations intralingues en L1

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

Question de la maîtresse :

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

Première reformulation

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

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

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

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

M: temps@s:fra foo no?

Deuxième reformulation de la même question

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

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

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

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

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

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

⁴ Maîtresse / Maître

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

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

Consigne donnée par la Maîtresse :

M: verbe@s:fra bey kanj war diyey a ra war ma verbe@s:fra bey kaa ra
« relevez les verbes du texte »

M: verbe@s bey infinitif@s:fra fey
« les infinitifs des verbes »

M: verbe@s:fra foo kul n'ga infinitif@s:fra foo war ma a dan jinora
« mettez l'infinitif de chaque verbe devant lui »

Reformulation:

M: verbe@s:fra kanj war ga i kaa texte@s:fra too ra war ma i hangandi cerebande
« faites ressortir les verbes du texte »

M: verbe@s:fra foo kul kanj war na hantum
« pour chaque verbe relevé »

M: war ga infinitif@s:fra foo dan jinora war ma n'ga groupe@s:fra poo dan
« mettez l'infinitif devant le verbe puis le groupe »

Explication de la consigne :

M: infinitif@s:fra foo manti kala
« l'infinitif s'appelle »

M: n'ga terminaison@s:fra ɲoo
« c'est sa terminaison »

M: <verbe du premier groupe>@s:fra war nee n'gi terminaison@s:fra ɲey tii e r
« vous dites que la terminaison des verbes du premier groupe c'est e r »

M: deuxième groupe i r @s:fra

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

Reformulation:

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

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

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

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

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

5.2.2. Les reformulations intralingues en L2

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

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

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

E⁵: moi un verbe

M: le verbe

M: très bien donc tu vois le verbe

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

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

E: lisons

M: li

E: sant

M: le participe présent de lire est lisant

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

E: le verbe serrer

M: ser?

E: le verbe sortir

M: sortir?

E: le verbe sertir

M: sertir?

M: ser?

E: server servir

M: ser?

E: servir

⁵ Elève

M: servir@s din hantum

écris ce "servir" là

M: sert a pour infinitif servir

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

5.2.3. Les reformulations interlingues de la L2 vers la L1

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

Question de la maîtresse :

M: de quoi se composent ces phrases ?

Reformulation :

M: phrase@s:fra zoo

« cette phrase »

M: cin yan no

« il y a quoi dans ces phrases »

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

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

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

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

Question de la maîtresse :

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

Reformulation :

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

C'est quoi un verbe ?

Propos de la maîtresse en L2 :

M: *le verbe est un mot qui change*

Reformulation:

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

Le verbe est un mot qui se modifie

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

Question de la maîtresse :

M: *maintenant quel est le participe présent*

M: *des verbes du premier groupe?*

M: *le participe présent ?*

Reformulation :

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

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

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

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

Propos de la maîtresse en L2 :

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

M: *c'est a n*

E: *t*

Reformulation :

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

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

M: war na zaa n'di nee

quand on dit

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

Références bibliographiques

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

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