

**Analyse des comportements épilinguistiques et des activités
métalinguistiques des élèves dans les disciplines non-linguistiques des écoles
bilingues songhay-français**

*Zakaria NOUNTA, Maître-assistant
Université de Ségou
Faculté des Sciences sociales
znounta@yahoo.fr*

Résumé

Notre recherche fait référence à la place du métalinguistique dans le contexte du bilingue scolaire où les élèves sont sensibilisés aux spécificités de l'univers du langage à partir d'un certain nombre d'activités d'observation et de réflexion portant sur des faits de langue. Pour expliquer les comportements cognitifs vis-à-vis du langage, Gombert (1990) propose de classer les activités de type métalinguistique en deux catégories : les activités épilinguistiques et les activités métalinguistiques. Etant donné que les situations d'enseignement dans les disciplines non-linguistiques sont les mieux indiquées pour étudier chez les élèves bilingues le développement du langage en deux langues, il est important de chercher à savoir comment le métalinguistique se manifeste dans ces disciplines. A partir des résultats issus du codage de six enregistrements vidéo, en mathématiques et en sciences d'observation, effectués dans trois classes d'une école bilingue songhay-français, nous avons analysé les comportements épilinguistiques et les activités métalinguistiques des élèves.

***Mots-clés:** métalinguistique, épilinguistique, disciplines non-linguistique, songhay, français, école bilingue*

Abstract

Our research refers to the place of metalinguistic in the context of bilingual school where pupils are aware of the specifics of the language universe from a certain number of observation and reflection activities on the language facts. To explain cognitive behavior in regard to language, Gombert (1990) proposes to classify the type of metalinguistic activities into two categories: epilinguistic activities and metalinguistic activities. Given that teaching situations in non-language subjects are best shown in studying in bilingual pupils language development in two languages, it is important to investigate how the metalinguistic occurs in these disciplines. Based on the results from the coding of six video recordings in mathematics and in sciences of observation, made in three classes with a bilingual school songhay-French, we analyzed the epilinguistic behavior and metalinguistic activities of students.

***Keywords:** metalinguistic, epilinguistic, non- linguistic disciplines, Songhai, French, bilingual school*

1. Introduction

Le terme métalinguistique désigne la capacité de réflexion et de manipulation des caractéristiques structurales du langage dont le caractère conscient et délibéré a pu être établi. (Demont, Gaux, & Gombert, 2006).

Dans le contexte du bilinguisme scolaire où les élèves sont sensibilisés aux spécificités de l'univers du langage à partir d'un certain nombre d'activités d'observation et de réflexion portant sur des faits de langue, la question que l'on se pose, c'est comment savoir que l'élève réfléchit consciemment ou pas sur le langage ?

Pour expliquer les comportements cognitifs vis-à-vis du langage, Gombert (1990) propose de classer les activités de type métalinguistique en deux catégories : les activités épilinguistiques et les activités métalinguistiques. Les premières désignant les comportements métalinguistiques qui montrent la « *maîtrise fonctionnelle des règles d'organisation ou d'usage de la langue* » (Gombert, 1990 :27) de l'individu, mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par celui-ci. Les secondes se référant aux activités réfléchies et délibérées du sujet qui portent sur le langage et son utilisation.

De nombreux auteurs (Candelier, 2003 ; Werner, 1949 ; Kanta et al., 2006, etc.) ont mis en évidence les effets positifs du bilinguisme sur le développement de la conscience métalinguistique. Ils affirment que l'acquisition d'un lexique en L1 et en L2 développe les capacités méta-discursives sur les mots. En outre, le bilinguisme précoce favorise le développement cognitif à plusieurs niveaux, bien au-delà du langage (Bialystok et al. 2012), ce qui se reflète surtout dans les disciplines comme le calcul ou les sciences expérimentales. Enfin, il convient d'observer les comportements métalinguistiques dans les classes bilingues pour des domaines d'enseignement autres que les langues, moins contraints par les programmes et les modes d'entraînement portant sur le langage. De ce fait, les situations d'enseignement dans les disciplines non-linguistiques sont les mieux indiquées pour étudier chez les élèves bilingues le développement du langage en deux langues (Noyau, 2014).

Parallèlement, il a été établi par d'autres travaux (BELLONCLE, 1984 ; DOUMBIA, 2000) que la difficulté majeure liée aux systèmes éducatifs dans la plupart des pays d'Afrique francophone demeure le monolinguisme scolaire. Ces auteurs postulent que l'utilisation exclusive du français, langue totalement inconnue des enfants entrant à l'école, peut avoir des conséquences négatives. Ces études ont influencé plusieurs états francophones d'Afrique dont le Mali, et les ont amenés à l'enseignement bilingue. Mais, dans ces pays, et particulièrement au Mali, les insuffisances dans la formation des maîtres amenuisent leurs capacités à mener une réflexion métalinguistique sur les langues. N'étant pas formés à travailler le niveau métalinguistique, les enseignants se contentent uniquement de ce qui est inscrit dans les manuels, concernant le domaine d'enseignement Langage.

Dans ce contexte, comment se manifestent les comportements épilinguistiques et les activités métalinguistiques des élèves dans les disciplines non-linguistiques ?

En réponse anticipée à cette question ci-avant posée, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les comportements épilinguistiques et les activités métalinguistiques dans les disciplines non-linguistiques permettent aux apprenants de développer des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistique leur facilitant l'apprentissage de la L2 grâce à leurs acquis dans la L1.

A partir des résultats issus du codage de six enregistrements vidéo, en mathématiques et en sciences d'observation, effectués dans les classes de 2ème, 4ème et 5ème années fondamentales d'une école bilingue songhay-français, nous avons vérifié cette hypothèse à travers l'étude des différentes manifestations des comportements épilinguistiques et des activités métalinguistiques des élèves.

2. Le contexte du système éducatif du Mali : la scolarisation bilingue à travers l'approche curriculaire bilingue par compétences

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

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

Or, au Mali, la qualification du personnel enseignant est un sujet délicat. En effet, la mise en œuvre de la politique de décentralisation a introduit de nouvelles pratiques dans la gestion de l'école et particulièrement dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant.

Conjointement à cette situation, il y a eu un accroissement rapide de la population scolaire qui a entraîné un développement des initiatives privées et communautaires dans les créations d'écoles.

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

Dans les classes de 1^{ère} année du primaire, l'enseignement s'effectue exclusivement en langue première de l'enfant. Le temps d'enseignement est subdivisé en deuxième année: 75% du temps est consacré à l'enseignement en L1 et 25% en L2 à l'oral. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit) et 25% aux apprentissages en L1. En cinquième et sixième années, la répartition du volume horaire est équitable : 50% pour la L1 et 50% pour la L2.

Même s'il existe à ce jour partout dans le pays une majorité d'écoles dites « classiques » dans lesquelles seul le français demeure la langue d'enseignement, l'éducation bilingue concerne tout de même un nombre significatif d'établissements primaires.

3. Définition des concepts

3.1. Concept d'épilinguistique

La notion d'« épilinguistique » a été créée par le linguiste Culioli (1968). Elle a été utilisée pour désigner des activités proches du comportement métalinguistique mais qui sont réalisées sans contrôle conscient. Les activités épilinguistiques sont donc définies comme étant celles qui échappent au contrôle de la conscience :

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

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

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

Dans notre travail de recherche, les comportements épilinguistiques correspondent aux hésitations, aux répétitions, et aux reprises avec reformulation de l'élève.

3.2. Concept de métalinguistique

Le concept de métalinguistique se définit comme l'adoption d'« *une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation* » (Gombert, 1990 : 11). Il est lié à la métalangue, terme qui désigne la langue ayant pour lexique l'ensemble des mots de la terminologie linguistique, et dont l'unique but est de parler d'une langue. Le métalangage a pour principale fonction la description d'une langue.

Selon Gombert (1990), l'acception du terme « métalinguistique » varie selon qu'on est psycholinguiste ou linguiste. La définition psycholinguistique du terme « métalinguistique » est plus large que celle attribuée par la linguistique : « *le linguistique dépistera « le métalinguistique » en identifiant dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation (utilisation du langage pour référer à lui-même). Le psychologue, quant à lui, cherchera dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront d'interférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation.* » (Gombert, 1990 :15).

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

4. Fondements théoriques

Nous nous sommes appuyé sur les théories de l'acquisition du bilinguisme et les fonctions des interactions pédagogiques.

Les théories relatives à l'acquisition du bilinguisme établissent que les langues utilisées par un bilingue font appel en apparence à des mécanismes séparés, mais en réalité, elles fonctionnent grâce au même système cognitif central : « *lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée.* » (Baker, 1996 : 147).

L'utilisation de certaines fonctions langagières autrement dit le développement lexical et conceptuel en L1 dans l'environnement de l'enfant, conduit nécessairement à un haut degré de compétence en L2, sans effets négatifs sur L1.

« *Le haut niveau de compétence langagière atteint en L1 permet qu'un niveau équivalent soit atteint en L2.* » (Cummins, 1984 : 233).

De ce fait, les activités d'éveil métalinguistique permettant d'amener les apprenants à s'interroger sur la forme et le fonctionnement de la L1 favoriseraient l'acquisition de la L2. A ce niveau le rôle de l'éveil aux langues paraît crucial car « *l'Éveil aux langues et, plus largement, les activités d'enseignement qui convoquent des ressources langagières multiples, poursuivent, entre autres, l'objectif de développer des compétences métalinguistiques chez les élèves concernant le fonctionnement du langage.* » (Auger et Kervran, 2013 : 265),

De même, dans les situations d'acquisition d'une L2, des phénomènes psychologiques complexes de tension entre le désir d'intégration et la peur d'assimilation peuvent apparaître chez l'individu si L1 et L2 n'ont pas le même statut. C'est généralement le cas dans les situations de diglossie où l'une des langues est dévalorisée par rapport à l'autre. Ainsi, dans l'enseignement bilingue songhay-français du Mali, le français, reconnu comme langue

d'expression officielle et formalisé par la constitution de 1992 dans son article 25, a évidemment un statut social plus élevé que le songhay. Seule la valorisation systématique des deux langues permet à l'apprenant de sortir de cette double contradiction. Pour reprendre les termes de Bernabé, L1 et L2 doivent être dans une relation de duo et non pas de duel (Bernabé, 1999).

La seconde partie de notre cadre théorique concernent les fonctions des interactions pédagogiques : les fonctions pragmatiques, les fonctions dialogiques et les fonctions didactiques.

Dans le cadre énonciatif, il existe trois fonctions pragmatiques fondamentales, à savoir l'assertion, la question et l'injonction. Elles constitueraient les actes basiques de l'interaction, en situation didactique, voire en toute situation où il y a échange de paroles. Ces principaux actes du langage se retrouvent dans toutes les langues. Ils renvoient respectivement à la proposition assertive, à la proposition interrogative et à la proposition impérative. Ainsi, l'assertion correspond à la phrase déclarative, la question à la phrase interrogative et l'ordre à la phrase impérative.

S'agissant de la fonction dialogique, nous nous limitons au dialogue scolaire qui obéit au schéma « initiative, réponse, évaluation » de Sinclair et Coulthard (1975). Ce schéma est exploité pour les situations didactiques par Celik et Mangenot (2004 : 77) : « Consignes => Contributions répondant aux consignes => Feed-back ». Ainsi, l'évaluation est « consubstantielle des processus d'enseignement et d'apprentissage » (Huver et Springer, 2011 : 31). C'est pourquoi, il y a « *des traces constantes d'activité évaluative* » (ibid.) dans les interactions didactiques.

Concernant la fonction didactique, nous soulignons que le discours de la classe se construit à travers les interactions et les relations interpersonnelles entre le maître et les apprenants (Bigot, 2005). Les compétences s'acquièrent par le truchement des explications du maître et, dans l'enseignement-apprentissage bilingue spécifiquement, par celui de l'intégration comparative des enseignements linguistiques qui renforcent l'apprentissage de chaque langue, tout en favorisant le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles. L'explication et la comparaison interlangues sont essentielles pour amener les apprenants à accomplir les tâches qui leur sont proposées par le maître.

5. Méthodologie

La présente étude privilégie en plus de l'observation directe de séquences de cours, l'approche quantitative et qualitative de collecte et d'analyse des données.

Les données, recueillies en octobre 2011 à Gao dans l'une des écoles expérimentales d'enseignement bilingue au Mali, sont une partie de celles du projet plurinational, regroupant la France, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, soutenu par l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) et l'AUF (Agence universitaire de la francophonie), intitulé : « Transferts d'apprentissages »¹⁶.

L'enquête a été menée auprès des élèves et maîtres des classes de 2^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années de l'école fondamentale de « Gadèye B ».

¹⁶ Projet « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : des points de vue de l'élève aux activités de classe », OIF et AUF (2011-2014), rassemblant des équipes de 4 pays : Burkina Faso, Mali, Niger et France. URL: <http://modyco.inist.fr/transferts/>

Tableau N° 1: Nombre d'élèves constituant l'échantillon observé

Classes	Effectif Total	Effectif des garçons	Effectif des filles	Sexe Enseignant
2 ^{ème} année	99	60	39	F
4 ^{ème} année	78	36	42	M
5 ^{ème} année	53	24	29	F

Source : Tableau reconstitué à partir de l'effectif des classes de 2^e, 4^e et 5^e années de l'école fondamentale de Gadèye B

Les âges des élèves se répartissent entre 6 et 14 ans. Les langues utilisées sont le songhay (L1) qui est la langue première des élèves, puis le français (L2) qui constitue leur langue seconde. Le corpus comprend six séquences d'enregistrements vidéo d'une durée totale de 3 heures 50 minutes 38 secondes. Ainsi, trois séquences de cours ont été filmées en calcul et en sciences d'observation respectivement dans les classes de 2^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années fondamentales.

En plus, des enregistrements vidéo, le corpus contient les photographies de dix productions écrites des élèves, sur les ardoises, dans les cahiers : ainsi que trente photographies représentant la trace de ce qui est inscrit au tableau, des pages pertinentes du manuel, du cahier de préparation des maîtres, des documents pédagogiques et des affiches dans les classes observées.

Le logiciel CLAN (Computerized Language Analysis) a été choisi comme outil de transcription des séquences vidéo. C'est l'outil qu'a utilisé le projet CHILDES, et adopté par le projet « Transferts d'apprentissage ». CLAN est une série de programmes informatiques pour traiter et analyser les données, il permet d'aligner parfaitement l'énoncé de la transcription avec le média visuel (Parisse : 2014).

En vue de l'analyse des données, le corpus a été codé par des lignes additionnelles commençant par des « %m : » pour : Analyse métalinguistique, en dessous de la ligne principale de la transcription. Les traces de comportement épilinguistique et les traces d'activité métalinguistique ont été codées à leur tour. Le codage s'est effectué à deux niveaux : la trace de comportement Epilinguistique codée par E et la trace d'activité Métalinguistique codée par M. Le deuxième niveau concerne : la position Enonciative (Assertion, Question, Injonction) = EA, EQ, EI ; la fonction Dialogique (Initiative, Réponse, Evaluation) = GI, GR, GE et la fonction Didactique (Correction, Explication, Comparaison) = TR, TE, TC. Les deux commandes de CLAN (FREQ et COMBO) ont été utilisées pour étudier en détail tous les codages réalisés dans le corpus et pour récupérer rapidement les résultats nécessaires à notre travail de recherche.

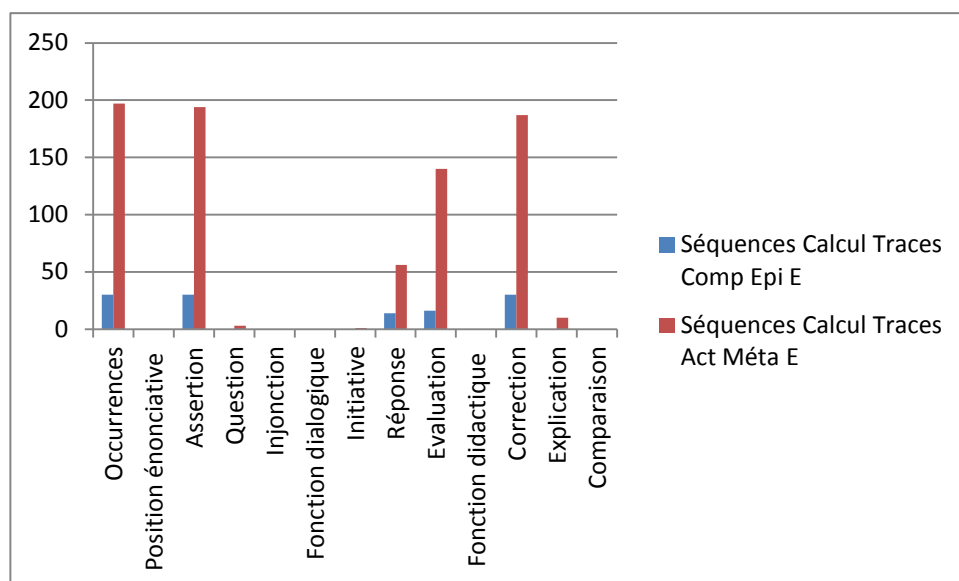
Le modèle théorique choisi dans le cadre du présent article a exigé de nous une méthode de recherche principalement qualitative même si grâce aux codages des traces de comportement épilinguistique et d'activité métalinguistique, nous avons pu procéder à des évaluations quantitatives.

6. Résultats

Nous avons dénombré 30 traces de comportements épilinguistiques des élèves dans les séquences de calcul. Ces traces relèvent exclusivement de l'assertion et de la correction successivement au niveau de la position énonciative et de la fonction didactique. Parmi elles, 14 sont des réponses et 16 des évaluations au niveau dialogique.

Les traces d'activités métalinguistiques des élèves dans les séquences de calcul atteignent 197 occurrences. Elles sont essentiellement des assertions (194), des évaluations (140) et des corrections (187). Toutefois, parmi elles, il y a des questions (3), des réponses (56) et des explications (10). Aucune d'elles ne relève de l'injonction et de la comparaison, une seule appartient à l'initiative.

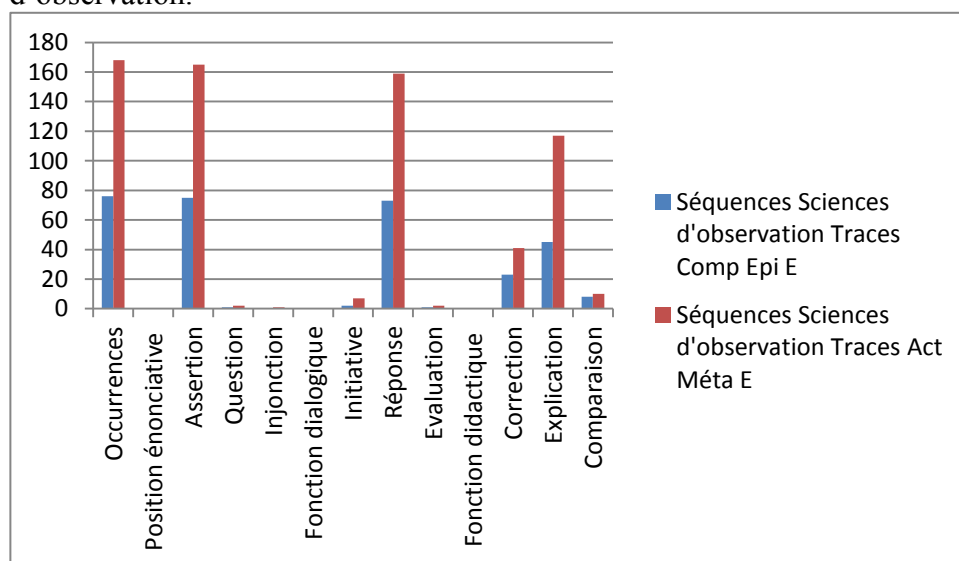
Le graphique suivant présente la distribution des traces de comportements épilinguistiques et des traces d'activités métalinguistiques des élèves, dans les trois séquences de calcul, en fonction des contextes de l'énonciation, du dialogue et de l'activité didactique.



En sciences d'observation, les traces de comportements épilinguistiques des élèves sont plus nombreuses qu'en calcul. Sur les 76 occurrences que nous avons répertoriées, 75, au niveau énonciatif, sont des assertions ; 73, au niveau dialogique, des réponses et 45, au niveau didactique, des explications. A ce dernier niveau, 23 occurrences relèvent de la correction.

Les occurrences de traces d'activités métalinguistiques listées dans les séquences de sciences d'observation sont au nombre de 168. En suivant l'ordre respectif de la position énonciative, de la fonction dialogique et de la fonction didactique, 165 cas apparaissent dans les assertions, 159 dans les réponses et 117 dans les explications.

Le diagramme ci-dessous laisse voir clairement, dans les trois contextes (position énonciative, fonction dialogique et fonction didactique), les traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques observées chez les élèves dans les séquences de sciences d'observation.



7. Analyses

7.1. Analyse des comportements épilinguistiques des élèves

Il est clair que l'élève se construit des représentations personnelles du fonctionnement de la langue. Il a sa propre vision du code langagier. Ce qui est très souvent en déphasage avec l'enseignement organisé qu'il suit à l'école. Les comportements épilinguistiques observés chez les élèves, dans les séquences de calcul, s'inscrivent dans ce contexte. La plupart d'entre eux se rapportent aux hésitations et aux erreurs commises dans le comptage.

Exemple n° 1: Mson-A2-cal-L1-171011	
70	*ELV: +, yagga(.) iway(.) iway cindi foo(.) iway cindi hinka(.) iway +...
71	*ELV: +, cindi hinza +... •468433_484963•
72	%gls: neuf, dix, onze, douze [hésitation]
73	*ELV: +, iway cindi hinza. •484963_489217•
74	%gls: treize
75	%m: EEA EGR ETR
76	*MTR: iddu marje no n'kabu? iddu hinka.
77	%gls: tu as compté combien de fois six? deux fois.

Dans cet exemple, la maîtresse, en faisant savoir à l'élève en songhay que deux fois six font douze, l'incite à s'apercevoir que son dénombrement ne doit pas atteindre treize qui est supérieur à douze.

Dans l'exemple qui suit, l'élève a de la peine à prononcer le mot « règle ».

Exemple n° 2: Mson-A2-cal-L1-171011	
685	*MTR: nasara sennira i'mma ne a se <la règle> @s:fra •1393083_1398489•
686	%m: MEA MGE MTR
687	*ELV: la érègle •1398489_1402502•
688	%m: EEA EGE ETR
689	*MTR: i si nee la érègle@s:fra i'mma nee la règle@s:fra

Il est très rare de trouver le /r/ en position initiale en songhay. Ce qui fait que l'élève qui découvre le français à l'école a du mal à prononcer les mots commençant par /r/. Il commence généralement par prononcer la voyelle qui suit le /r/ avant de lire le mot. Aussi, est-il fréquent d'entendre des locuteurs du songhay prononcer « aradio » au lieu de « radio ». Le rôle de l'enseignant est aussi de nourrir l'activité épilinguistique de l'élève en enrichissant spontanément le milieu langagier dès que se présentent des circonstances qui le lui permettent. Il est important d'entraîner les élèves à lire des mots du français commençant par /r/.

En effectuant les opérations de calcul, il arrive de constater que l'élève s'imagine déjà en train de compter de l'argent.

Exemple n° 3: Mson-A5-cal-L2-181011	
602	*ELV: cent vingt un mille cent vingt un mille franc
603	%m: EEA EGR ETR
604	*MTR: man@s:son franc •1195738_1202124•
605	%gls: où est franc?

Ici, l'élève, en lisant les chiffres écrits au tableau, prononce le mot « franc » qui n'est inscrit nulle part devant lui.

Les comportements épilinguistiques dans les séquences de sciences d'observation relèvent le plus souvent des interférences linguistiques entre la L1 et la L2. Dans l'exemple qui suit, l'élève traduit le vocable songhay « dullo » (la fumée, la vapeur) par « fumée ».

Exemple n° 4: Mson-A5-sciensobs-L2-181011	
600	*MTR: cinno i ga nee wo din se dullo din kaŋ ga diya cin no i ga nee a se? •862742_868262•
601	%gls: comment on l'appelle cette vapeur que tu vois?
602	%m: MEQ MGE MTE
603	*ELV: fumée
604	%m: EEA EGR ETE
605	*MTR: macin no i ga nee a se koyne kaŋ mana tii fumée? •868262_872800•
606	%gls: qu'est-ce qu'on dit d'autre un terme différent de fumée?
607	%m: MEQ MGE MTE
608	*MTR: han@i cin no i ga nee a se koyne? •872800_879811•
609	%gls: comment on l'appelle encore?
610	%m: MEQ MGE MTE

En songhay, c'est le même terme « dullo » qui désigne à la fois la fumée et la vapeur. Or en français, les deux vocables « fumée » et « vapeur » ont deux significations distinctes. L'élève sait traduire le mot « dullo » par « fumée », mais il ne connaît probablement pas le mot « vapeur ».

La comparaison entre L1 et L2 est nécessaire pour entretenir l'activité épilinguistique des élèves et la ramener à une activité métalinguistique.

Les comportements épilinguistiques des élèves se manifestent parfois dans les descriptions. Dans le cours de 5^{ème} année sur l'eau et ses différents états, les élèves tentent de décrire en L2 une petite quantité d'eau contenue dans un sachet en plastique qu'ils manipulent.

Exemple n° 5: Mson-A5-sciensobs-L2-181011	
256	*ELV: l'eau est balancée
257	%m: EEA EGR ETR
[...]	
262	*ELV: l'eau est tremblée •445807_448472•
263	%m: EEA EGR ETR

Ils ont sûrement voulu dire que l'eau est liquide, qu'elle est fluide ou qu'elle est gluante. Mais vu que leur répertoire linguistique est faible en français, ils n'ont pas su bien exprimer leur jugement.

7.2. Analyse des activités métalinguistiques des élèves

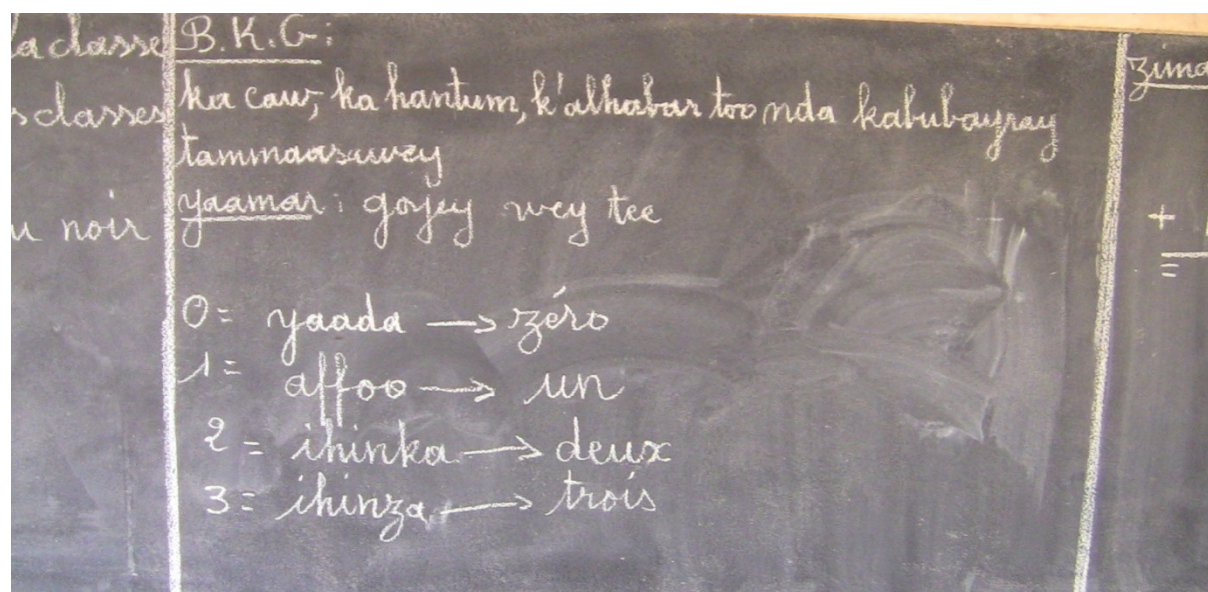
Dans les séquences de calcul les traces d'activités métalinguistiques se manifestent chez les élèves dans le comptage.

Exemple n° 6: Mson-A2-cal-L1-171011	
58	*ELV: affoo(.) ihinkaa(.) ihinzaa(.) itaaci(.) iggu(.) iddu(.) ay g'ijiši. •446581_454208•
59	%gls: un deux trois quatre cinq six je les dépose
60	%m: MEA MGR MTR
61	*ELV: aga ye ka iddu kabu: affoo(.) ihinkaa(.) ihinzaa(.) itaaci(.) +...
62	*ELV: +, iggu(.) iddu. •454208_465697•
63	%gls: je vais compter six autres: un deux trois quatre cinq six
64	%m: MEA MGR MTR
65	*ELV: ay g'i tōtō cere ga. •465697_468433•
66	%gls: je les mets ensemble
67	%m: MEA MGR MTR

Les élèves se servent de bâtonnets pour effectuer les dénombrements. La manipulation joue un rôle important dans le cours de calcul. Elle permet à l'élève de savoir comment apprendre et comment découvrir les choses de lui-même. Comme le postule Berdonneau (2006 : 1), « *apprendre les mathématiques, ce n'est pas mémoriser des règles ou des informations, mais s'entraîner à raisonner sur des objets abstraits, pour établir des propriétés sans avoir à recourir à l'expérience pour valider ses conclusions* ».

Le maniement des objets donne du sens aux apprentissages. Il consiste à montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école.

Les traces d'activités métalinguistiques relevant de la composante métagraphique peuvent être analysées grâce aux photographies que nous avons prises en classe. A travers la photographie ci-dessous, nous constatons que les apprentissages acquis en L1 sont petit à petit transférés en L2. L'élève, qui a appris en songhay à connaître les chiffres et à compter depuis la 1^{ère} année, poursuit cet apprentissage en 2^{ème} année, cette fois en ayant l'équivalence de ses connaissances de la 1^{ère} année en français. Les inscriptions telles qu'elles sont affichées au tableau lui permettent de prendre conscience du fait que les chiffres dans les deux langues s'écrivent de la même façon. Mais leurs noms diffèrent selon la langue.



Photographie N° 1 : Chiffres inscrits au tableau

L'élève qui est capable d'effectuer les opérations en L1, va être forcément capable d'effectuer les mêmes opérations en L2 d'autant plus que les chiffres ont les mêmes graphies dans les deux langues.

Les traces d'activités métalinguistiques des élèves dans les séquences de sciences d'observation se rapportent aux verbalisations qu'ils accomplissent sur demande du maître. Elles relèvent essentiellement de la composante métalexicale ou métasémantique qui est relative aux connaissances sur les rapports entre signifiants et signifiés. Les élèves répondent aux sollicitations des enseignants en nommant des objets ou en donnant des exemples.

En 2^{ème} année, plusieurs élèves sont interrogés pour donner chacun un exemple de fruit.

Exemple n° 7: Mson-A2-sciensobs-L1-211011	
46	*MTR: un fruit comme exemple fruit@s:fra foo noo yane ya diya •187810_192313•
47	%gls: donnez-moi un exemple de fruit
48	%m: MEQ MGI MTE
49	*ELV: leemurba
50	%gls: orange
51	%m: MEA MGR MTE
[...]	
97	*ELV: banaana
98	%gls: banane
99	%m: MEA MGR MTE
[...]	
426	*ELV: goyave@s:fra
427	%m: MEA MGR MTE

L'usage de la L2 par les élèves est essentiellement destiné à répondre aux sollicitations visant à donner un exemple, à nommer un objet ou une partie de l'objet. Les sollicitations liées à la description sont généralement répondues en L1.

Exemple n° 8: Mson-A5-sciensobs-L2-181011	
12	*MTR: qu'est-ce que nous utilisons chaque jour? •138047_141619•
13	%m: MEQ MGE MTR
[...]	
25	*ELV: des craies
26	%m: MEA MGR MTR
[...]	
34	*ELV: la règle moi •164736_167596•
35	%m: MEA MGR MTR
[...]	
398	*MTR: cinno glace@s:fra oo ga tiya
399	%gls: elle est comment la glace?
400	%m: MEQ MGE MTE
[...]	
403	*ELV: amma yey
404	%gls: elle est fraîche
405	%m: MEA MGR MTE
[...]	
424	*ELV: amma šendi
425	%gls: c'est dur

Le médium d'enseignement utilisé est la L1, d'où l'aisance des élèves dans l'expression. Nous pouvons donc assurer que l'utilisation de la langue maternelle de l'élève

permet d'établir des ponts entre les connaissances de l'école et celles du dehors autrement dit celles apprises en famille. L'intérêt que l'école accorde à la culture que l'élève acquiert en famille ne peut que motiver celui-ci à vouloir en apprendre davantage, ce qui concourt à sa réussite scolaire.

8. Conclusion

Les comportements épilinguistiques des élèves sont récurrents dans les séquences que nous avons analysées. Ces comportements nécessitent la mise en place par l'enseignant d'activités d'éveil aux langues, qui ont pour rôle de permettre aux enfants de convertir leur comportement épilinguistique en activité métalinguistique. Par exemple, le fait que certains élèves n'arrivent pas à prononcer le son [r] devait être l'occasion pour le maître de les entraîner à lire des mots du français commençant par [r] et à faire une comparaison avec le songhay. De même, le terme de L1 « dullu » qui se réfère en L2 à la fois à la « fumée » et la « vapeur », a fait l'objet de plusieurs comportements épilinguistiques des élèves. La nécessité d'une activité d'éveil aux langues s'impose pour permettre aux apprenants de saisir à ce niveau la nuance entre L1 et L2.

Les traces d'activités métalinguistiques, quant à elles, en calcul, sont nombreuses dans le comptage et dans le maniement des objets. Dans les séquences de sciences d'observation, les activités métalinguistiques effectuées par les élèves ont trait généralement à la dénomination des objets étudiés et à la recherche d'exemples.

Nos analyses ont montré que l'apprenant de l'école bilingue, qui a sa propre vision des codes peut, à partir de comportements et d'activités épilinguistiques et métalinguistiques acquérir des apprentissages pouvant être transférés d'une langue à l'autre et d'une discipline à l'autre.

Bibliographie

- Auger Nathalie & Kervran Martine (2013): « Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion in *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* » Sous la direction de : Violaine Bigot, Aude Bretegnier et Marité Vasseur, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp.265-273.
- Baker Colin (1996) (1e éd. 1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Belloncle Guy (1984): *La question éducative en Afrique*. Paris, Khartala, 272 p.
- Berdonneau Catherine (2006): *De l'importance des gestes pour l'apprentissage des concepts mathématiques*, 4 p. [En ligne] Disponible sur: http://ecoles.acrouen.fr/circ_dieppe_est/outils/maternelle/doc_maternelle/berdonneau02.pdf.
- Bernabé Jean (1999): « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet Scolaire », *Langues et cultures régionales de France, Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, l'Harmattan, coll. « Logiques sociales », pp. 35-52.
- Bialystok Ellen, Craik Fergus I.M., Luk Gigi (2012): « Bilingualism: consequences for mind and brain », *Trends in Cognitive Sciences*, 16, pp. 240-250.
- Bigot Violaine (2005): « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 42-53.
- Candelier Michel (2003): *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boek - Duculot.
- Celik Christelle & Mangenot François. (2004): « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives » *Les Carnets du Cediscor n°8*. pp.75-88.

- Culioli Antoine (1968): « La formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'analyse*, 9, pp. 106-117.
- Cummins Jim (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 306 p.
- Demont Elisabeth, Gaux Christine & Gombert Jean-Emile (2006): « Bilan métalinguistique », dans F. Estienne, & B. Pierart, *Les bilans de langage et de voix*, Paris: Masson.
- Doumbia Amadou Tamba (2000): « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) pp. 98-107
- Gombert Jean-Emile. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- Huver Emmanuelle & Springer Claude (2011): *L'évaluation en langues*, Paris : Didier
- Kanta Tina, Blanca Emmanuel & Rey Véronique (2006): « La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde », *Skholé, hors-série 1*. pp. 53-58.
- Leopold Werner (1949): *Speech development of a bilingual child*, New York : Academic Press.
- Noyau Colette (2014): « Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation ». *Recherches Africaines 14 « Transferts d'apprentissages »*, Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso). pp. 117-138.
- Parisse Christophe (2014): « Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues », *Recherches Africaines*, Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF, numéro spécial 2014, pp 9-20.
- Sinclair McHardy & Coulthard Malcom (1975): *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, Londres: Oxford University Press.