La reformulation interlangue : un outil de médiation linguistique interculturelle en discipline du français

Bénédicte Larissa Hervée TECHTI
blessingtechti@yahoo.fr
Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

Abstract: In didactic context, the act of rephrasing is found to be an indispensable tool of the teacher's linguistic practices. In particular, in a bilingual teaching situation, the teacher mobilizes different languages to reformulate in his class: he uses interlanguage reformulation to mediate school knowledge to learners.

This study, which is part of a descriptive perspective, will have the particularity of accounting for the specificities of inter-language reformulation used by the teacher of the bilingual education system to mediate French school knowledge. In other words, it is to prove how the practices of interlanguage reformulation in "French" discipline can be vector or not of intercultural linguistic mediation in French class.

Keywords: *interlanguage reformulation; intercultural; bilingual education; French discipline.*

Introduction

Des travaux de recherche (Garcia-Debanc et Volteau, 2007; Martinot et Romero, 2009; Noyau, 2010) prouvent que l'objet « reformulation » est un processus qui s'adapte au contexte dans lequel il est mis en œuvre. Ainsi, en contexte didactique bi-plurilingue,

> « Lorsque plusieurs langues sont en présence, chaque langue peut servir à interpréter l'autre, constituant un troisième système de communication où les reformulations interlangues peuvent se déployer avec des valeurs spécifiques. » (Noyau, 2010 : 556)

Par conséquent, ce phénomène que décrit cette auteure est particulièrement avéré en contexte bilingue d'enseignement-apprentissage du français en milieu rural ivoirien. En effet, comme l'avait démontré Boutin (2004), le contact de l'apprenant du milieu rural à la langue française se fait selon un mode d'apprentissage du français par l'école ; les langues locales ivoiriennes étant celles de première socialisation des apprenants. Cette caractéristique linguistique de l'apprenant qui lui confère le statut de bilingue (langue

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

française/ langue locale ivoirienne) aura motivé la mise en place d'un système scolaire bilingue en cours d'exécution en milieu rural ivoirien[1].

Cette étude se fonde, en effet, sur l'hypothèse selon laquelle l'enseignant PEI du milieu rural ivoirien développe une compétence interculturelle (français/langue locale ivoirienne) qui est observable au travers des reformulations interlangues dont il use dans le processus du faire comprendre en discipline « français ». D'où l'intérêt d'articuler cette étude autour des questions de recherche ci-après : Pourquoi les reformulations interlangues sont-elles vecteurs de médiation linguistique interculturelle ? Dans quelles formes celles-ci peuvent-elles se présenter ? Quelle place occupent-elles dans le déroulement didactique en discipline du français ? Il s'agira, de ce fait, de démontrer en quoi des pratiques de reformulation didactique interlangue entreprise en tant que vecteur de médiation linguistique interculturelle s'avèrent pertinentes ou non dans le processus du faire comprendre dans des classes PEI (Programme École Intégrée) du cycle primaire en milieu rural ivoirien.

En nous inscrivant dans une perspective pluridisciplinaire de la didactique des langues et cultures, nous comptons rendre compte, dans un premier temps, d'un ancrage théorique qui s'actualise au travers de concepts clés de référence à l'étude. La méthodologie de la recherche adoptée pour la collecte et l'analyse du corpus de recherche sera, dans un deuxième temps, présentée. Et nous procéderons, dans un troisième temps, à la présentation des résultats de la présente recherche et à leur la discussion.

1. Ancrage théorique de référence à l'étude

Les concepts de *Médiation*, de *Compétence interculturelle* et de *Reformulation Interlangue* sont mobilisés ici en tant que fondement d'une étude qui veut rendre compte de l'acte de médiation du sens dans la classe de langue, notamment en contexte d'enseignement bi-plurilingue.

Ainsi, l'objet central de l'étude, la reformulation interlangue faisant appel en termes de pratique linguistique orale, aux concepts de médiation linguistique et de compétence interculturelle à mettre en œuvre, sera appréhendé comme un outil de construction du sens et d'étayage didactique.

1.1. De la Médiation à la Médiation linguistique

La médiation est un concept pluridisciplinaire qui implique de façon universelle, l'action de négociation et /ou de facilitation entre au moins deux parties. La définition que proposent Raynal et Rieunier (1997), nous paraît la plus adaptée pour mettre en exergue les enjeux qu'implique ce concept de médiation en contexte d'application didactique. Pour ces auteurs :

> « La médiation est un ensemble de formes d'aides qu'une personne peut offrir à une autre en vue de lui faciliter l'accession à un savoir quelconque… Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations. » (Raynal et Rieunier, 1997 : 292)

Aussi, dans le cadre spécifique du domaine communicationnel, nous considérons à l'instar de Rousseau (cité par Nicola, 2012 : 370), que la médiation englobe :

[1] Nous faisons ici référence aux écoles d'enseignement bilingue qui sont sous la direction des instances officielles de l'éducation nationale à travers des projets tel que le Programme Ecoles Intégrées (PEI). Bien que ce projet demeure à sa phase expérimentale et donc exécuté dans une sphère restreinte, il n'en demeure pas moins que celui-ci constitue un autre système d'enseignement officiel (enseignement bilingue) en plus du système classique officiel (enseignement medium monolingue) de la Côte d'Ivoire rurale.

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

> « Toute activité de communication nécessitant la transformation ou l'adaptation d'un message parlé ou écrit, de manière à le rendre intelligible à un public cible dans une situation linguistique donnée. » (Rousseau cité par Nicola, 2012 : 370)

De ce point de vue, la médiation est, de prime à bord, une médiation linguistique ; facilitation à la compréhension linguistique. De plus, il est plus qu'évident que toute médiation linguistique en contexte bi-plurilingue ne peut s'avérer être une réussite que lorsque les différences culturelles entre la langue de départ et la langue d'arrivée sont connues et prises en considération de manière efficiente.

Ainsi, tout au long de cette entreprise empirique en contexte didactique bilingue, nous entendons envisager la médiation linguistique uniquement sous son aspect « parlé » voire oral. Il s'agit plus explicitement d'une médiation linguistique qui est le produit d'un ensemble des aides fournies par l'enseignant au cours des échanges didactiques avec ses apprenants dans l'optique de leur faciliter l'acquisition-compréhension des savoirs « français » médiés dans la classe. Pour ce faire, il faudrait que les interactants didactiques (enseignant et apprenants) disposent d'une compétence transculturelle leur permettant de décoder le message didactique ; la compétence interculturelle.

1.2. La compétence interculturelle

La perspective interculturelle se présente comme :

> « (…) une zone instable de négociation entre intérieur et extérieur, imaginaire et inimaginable où l'on cesse d'être tout à fait soi-même sans pour autant devenir tout à fait autre (…) le lieu même de la rencontre entre L1 et L2. » (Tardieu, 2008 : 107)

Ainsi, de par cette conception de l'auteure, il ressort que l'interculturel ne saurait s'appréhender en dehors de cette aptitude à l'altérité qui n'est rien d'autre qu'une compétence interculturelle : capacité indispensable pour agir dans un univers plurilingue et pluriculturel. Pour elle, la compétence interculturelle est :

> « La capacité d'un locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données interculturelles dans une situation de communication donnée. » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 29)

Il s'agit donc, de la capacité à pouvoir distinguer et d'user adéquatement de ses références culturelles et de celles des autres. Aussi, la compétence interculturelle suppose-t-elle d'avoir préalablement acquis une compétence culturelle qui permet d'appréhender d'autres cultures.

La compétence culturelle est de ce fait :

> « La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation). » (Porcher cité par Y. Zhang, 2012 : 71)

De par cette définition, il est plus qu'évident qu'il existe un lien étroit entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle dont la première permet de faire émerger la seconde. À cet effet, comme Porcher l'affirmait :

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

> « Sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète doit inclure une compétence interculturelle. » (Porcher cité par Nikou, 2002 : 102)

De ce fait, la compétence interculturelle faisant partie intégrante de la compétence culturelle inclut plutôt le principe d'une prise en compte anticipatrice et sensibilisatrice aux différences culturelles.

Dans le cadre de cette étude, la compétence interculturelle est un préalable dans la mise en œuvre des pratiques d'une médiation linguistique en contexte bilingue (français/ langues locales ivoiriennes). En situation didactique de français, cette compétence permet à l'enseignant d'être à même de passer d'une simple médiation linguistique à une médiation linguistique interculturelle ; un indispensable dans le processus d'enseigner et d'apprendre dans un contexte où la langue française est plus une langue étrangère qu'une langue seconde pour l'apprenant.

1.3. La reformulation interlangue

La reformulation interlangue réfère à deux concepts distincts ; reformulation et interlangue. Tout d'abord, en nous intéressant au concept de reformulation, celle-ci peut être décrite dans sa variante intralangue, comme étant :

> « Un processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source. » (Martinot, 1994 : 179)

Cependant, lorsque la reformulation n'est pas du type décrit par Martinot, à savoir, lorsqu'il n'y a pas de maintien d'une infime partie de l'énoncé antérieur dans l'énoncé reformulé, il ne s'agit nullement d'une reformulation intralangue.

Par ailleurs Gülich et Kotschi confère à l'acte de reformuler une toute autre conception. Ils le définissent comme étant :

> « Toute opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation. » (Gülich et Kotschi, 1987 : 30)

L'on s'aperçoit de par cette autre acception du terme reformulation, que celle-ci est moins restrictive et donc beaucoup plus extensive. De ce fait, chez ces auteurs, la reformulation prend en compte aussi bien l'aspect intralangue que la forme interlangue[2]. Par ailleurs, contrairement au type de reformulation intralangue où le marqueur de reformulation appartient à la langue source x et introduit également une autre façon de dire l'énoncé y dans une même langue, dans le cadre de la reformulation interlangue, celle-ci est une traduction de l'énoncé source x en un énoncé y dans une langue autre que celle de l'énoncé x. De plus, pour ce type de reformulation, il est plus courant d'observer que celui-ci n'admet pas nécessairement un marqueur de reformulation R. En contexte didactique, le type de reformulation interlangue pourrait s'appréhender dans la classe par le fait que l'un

[2] Nous considérons ici la notion d'interlangue appliquée au processus de reformulation comme ce que (Jakobson, 1963 : 79) définissait comme « une reformulation qui fait intervenir une autre langue pour l'interprétation des signes linguistiques ».

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

des interactants didactiques (enseignant ou apprenant) mobilise des références linguistiques différentes dans le but de se faire comprendre. Ce procédé de reformulation s'identifie chez l'enseignant à travers la traduction didactique qu'il établit dans la classe :

> « Une opération pédagogique qui consiste à (…) passer d'une langue à une autre (…) d'opérer une comparaison de la langue étrangère apprise avec la langue dominante ou de base et le plus souvent la langue maternelle. » (Marzouk, 2013 : 19)

Ainsi, la reformulation interlangue appréhendée comme une traduction didactique s'avère être une opération de construction du sens d'un énoncé source vers un énoncé reformulé. Aussi est-il important de préciser que, même si la définition de la traduction didactique de Marzouk se résume à l'usage « interlangue » de la reformulation dans la classe de langue, il n'en demeure pas moins que l'usage intralangue[3] soit également mobilisé pour traduire.

Cependant dans le cadre de cette étude, il s'agira uniquement de rendre compte de la reformulation interlangue notamment du type de traduction mobilisant non pas des variétés distinctes d'une même langue, mais plutôt celle qui mobilise des langues distinctes.

2. Méthodologie adoptée

Dans l'optique de rendre compte de notre objectif central de recherche qui est celui de démontrer par quels procédés des pratiques de reformulation didactique interlangue sont mises en œuvre par l'enseignant du cycle primaire PEI, nous présenterons ici, des résultats issus de l'analyse de données collectées au cours de nos recherches doctorales.

Il s'agit en effet, de données orales exclusivement issues des observations directes menées durant l'année scolaire 2015-2016, dans des classes de l'école du Programme École Intégrée (PEI) (enseignement bilingue médium langue française/ médium langue baoulé). Ce sont à cet effet, des interactions didactiques de classes du Cours Élémentaire 1 (au CE1) qui feront objet d'analyse.

Nous avons répertorié des extraits de séance didactique de français où les reformulations interlangues permettent de rendre compte du dialogue interculturel dans la classe. En outre, le traitement de ces interactions prendra appui sur des modèles d'analyse de stratégie de traduction admises dans des travaux de traductologie (Chesterman, 2000 ; M. Tenchea, 2003). Ceux-ci serviront de support d'identification de reformulations interlangues du corpus recueilli.

Par ailleurs, les extraits d'échanges didactiques seront transcrits suivant la convention de transcription suivante :

E : enseignant
A : groupe classe
A_1 : apprenant individuel
? : intonation qui marque une interrogation
+ : pause brève
+++ : pause longue
Gras : phrase ou mot de la langue baoulé
… : phrase ou mot inachevés

[3] En effet, en contexte d'enseignement-apprentissage du français en Afrique francophone par exemple, dont la langue française jouit d'un statut social privilégié, la traduction intralangue ou reformulation intralangue pourrait s'actualiser par le recours aux variétés de français acclimatés pour « interpréter » le français « norme scolaire » comme il est plus courant de le constater dans nos classes ivoiriennes.

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

3. La reformulation interlangue : formes et fonctions d'étayage dans la gestion du dialogue interculturel en classe de français

Dans le contexte d'enseignement bilingue, la reformulation interlangue apparaît comme étant un outil pédagogique à partir duquel l'enseignant :

> « Peut recourir à une nouvelle formulation pour faire passer des contenus, en les rendant plus accessibles (recours à un lexique de base plus fréquent, avec une formulation plus analytique), plus concrets, plus proches de connaissances disponibles. » (Noyau, 2010 : 556)

C'est donc dans cette même perspective d'action décrite par cette auteure, que nous présenterons ici, quelques cas de reformulation interlangue sous l'une de ces formes ; grammaticale, sémantique et pragmatique.

3.1. Modification grammaticale de l'énoncé source: une forme courante de reformulation interlangue de l'enseignant dans la classe

Notre corpus de recherche révèle en effet que le procédé de reformulation dont use l'enseignant dans sa classe emprunte rarement la forme grammaticale de l'énoncé source. Il peut soit être question d'une traduction du français vers le baoulé, du baoulé vers le français, mais toujours dans le respect des normes grammaticales dans chaque langue. Tout comme on peut en juger par l'extrait ci-après :

Extrait 1 : *il s'agit ici des premières minutes d'un cours de conjugaison et plus précisément du rappel du cours précédent au CE1*
1 E bien asseyez vous +++ alors qu'est ce qu'on a vu la dernière fois dans la conjugaison +++ hum ? + qu'est ce qu'on a vu la dernière fois en conjugaison ? + quelle leçon on a étudiée ?+++ Kader 2 **A_1** : + on conjugue avec les mots [ə] [ʀ]. 3 E : non ça ya longtemps + **on a appris à conjuguer un verbe la dernière fois +atchin sin yé sonzon li verbe koun y conjugué lê** + c'était quel verbe ? + oui 4 **A_2** :faire 5 E : non c'est pas le verbe faire ça ya longtemps + oui c'était le verbe ? oui 6 **A_3** :je 7 E : non, c'était le verbe ? + 8 **A_4** : le verbe je va 9 E : non 10 **A_5** : le verbe [di] 11 E : très bien un banc pour elle (les apprenants battent des mains) 12 E : Le verbe [diʀ] + on a conjugué le verbe [diʀ] +++ alors donc je vais voir si vous avez appris

En portant un regard détaillé sur l'extrait 1, l'on remarque en effet en {1 E} que l'intervention intégralement en langue française de l'enseignant est constituée en réalité de trois prises de parole successives vu les trois temps de longue pause (+++) qu'elle présente. Une longue intervention qui permet de susciter une intervention de l'apprenant en {A_1}. Au sujet de cette prise de parole de l'apprenant en {A_1}, notons que même si la réponse donnée n'est pas correcte ou que la question de l'enseignant semble n'avoir pas été intégralement saisie par l'apprenant, celui-ci semble avoir compris que l'on parle de « conjugaison ».

Par ailleurs, l'intervention de l'enseignant en {3 E} présente une forme de reformulation interlangue qui s'apparente à une traduction non littérale. Cette forme de traduction permet certes une « équivalence mot à mot », mais non une équivalence de « structure grammaticale à structure grammaticale ». À cet effet, on a :

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

Énoncé source : On a appris (1) à *conjuguer* (2) un verbe (3) la dernière fois (4)
Énoncé reformulé : **Atchin sin** (4) **yé sonzon li** (1) **verbe koun** (3) **y** conjuguer **lê** (4).

Rien qu'en nous limitant à l'aspect formel de l'énoncé reformulé, l'on s'aperçoit que l'ordre des syntagmes de la phrase source ou de l'énoncé source change. Prouvant ainsi que l'enseignant fait preuve du respect de l'univers du discours de base de chacune des langues en présence (français ; baoulé). À ce titre, il ne traduit pas le terme « conjuguer » de l'énoncé source qui bien qu'étant une réalité du « faire » en langue baoulé (les verbes se conjuguent en baoulé) reste une réalité difficilement exprimable dans cette langue. Cela justifie le maintien du terme de l'énoncé source (conjuguer) dans l'énoncé reformulé par l'enseignant et partant de la nécessité d'un dialogue interlinguistique, preuve de l'interculturel. Et cela, dans l'optique de pallier aux insuffisances lexicales qui pourraient survenir dans l'une au l'autre des langues en interactions de la classe bilingue.

Aussi à en voir la suite des échanges, l'impact de cette reformulation interlangue dont aura usé l'enseignant en {3 E} aura été également efficace pour la médiation du sens de sa question de rappel. Même si à contrario cela n'ait pas facilité immédiatement l'activation de la mémoire des apprenants comme on peut le voir en $\{A_3\}$; $\{A_4\}$, ce sera notamment après plusieurs interventions de l'enseignant qu'en $\{A_5\}$ l'apprenant aura pu se remémorer le verbe étudié précédemment.

3.2. La reformulation interlangue et forme « d'explicitation de l'implicite » dans la classe

La forme de reformulation interlangue par « explicitation de l'implicite » admet un changement de forme de l'énoncé source qui a la particularité de rendre compte de l'implicite de cet énoncé source dans l'énoncé reformulé. À cet effet, c'est une forme de traduction qui favorise l'ajout de nouvelles unités de signification dans l'énoncé reformulé, même si pour

> « Tout acte de traduire est explicitant. » (Berman, 1999 : 55)

En effet, nous appréhendons la notion de « l'explicitant de la traduction » de M. Tenchea (2003) pour qui la reformulation interlangue par explicitation consiste à insérer dans l'énoncé reformulé des éléments dont le correspondant est absent dans l'énoncé reformulé. Elle affirme à cet effet que :

> « Est implicite ce qui n'est pas formulé, mais qui est contenu virtuellement dans le texte traduit. » (Tenchea, 2003 : 114)

Dans l'extrait qui va suivre, c'est le type de traduction par explicitation de l'implicite que l'enseignant utilise pour faire acquérir la notion du « tournoi » à ces apprenants.

Extrait 3 : *À l'issu d'un texte dont la thématique porte sur un match de football en séance de lecture-compréhension, l'enseignant explique l'un des mots clés du texte « tournoi » à ces apprenants.*
46 E : alors c'est quoi un tournoi ? un tournoi c'est quoi ? +++ Qui connait ? **ou goué ô flè tournoi** ? (qu'est-ce qu'un tournoi) **ou goué ô flè sô** ? (c'est quoi on appelle tournoi ?)+++ **è na yo vié wa lé** ? (on ne l'a jamais fait ici ?) + oui Grace +++ oui xxx Alors un tournoi c'est lorsqu'on a plusieurs matchs + plusieurs match de football+ exemple **kè ga souklou wa + sê ô fa yé sogodo+ bé kloua fa au moins** CP2 ou bien CP2 contre CE1+ CP2 CE1+ **bé flè** CP2 CE1 **bé to**

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

+ **na yô** (n'est-ce pas ?°)
47 A : **yô** (c'est cela)
48 E : **kè bé yo vié to** CE1 **bé afwê nou ô ni** CE2 **bé to bé afouê nou**+ hein
49 A : **hein hein hein** (oui oui)
50 E : ô gné match gnê ?
51 A : gnon
52 E : **kpê kou kê bé yovié to CM1 ô ni CM2 bé to**+ **ô yé match gnê ?**
53 A : ô gné match gnon
54 **A_{21}** : ô gné match n'san
55 E **:ô gné match n'san+ bé gné match n'san** donc c'est ça on appelle un tournoi

Comme on peut l'observer dans cet extrait, en {46 E}, l'enseignant intervient après plusieurs pauses de validation d'apprenants, sur l'explication de la notion de tournoi, qui apparemment semble être un mot nouveau pour ces apprenants. Pour ce qui relève de la reformulation interlangue que nous avons identifié ici, elle présente une certaine complexité, dans la mesure où l'enseignant fait intervenir ses apprenants dans le dialogue interculturel qu'il essaie d'établir avec ses apprenants pour que ceux-ci puissent conceptualiser effectivement le sens du mot tournoi comme unique référence à la thématique du texte à l'étude : le football. Le procédé de traduction interlangue dont il use dans sa classe peut être décomposé comme suit:

Énoncé source : Alors un tournoi c'est lorsqu'on a plusieurs match + plusieurs match de football

Énoncé reformulé : **kè ga souklou wa + sê ô fa yé sogodo+ bé kloua fa au moins** CP2 ou bien CP2 contre CE1+ CP2 CE1+ **bé flè** CP2 + CE1 **bé to / kè bé yo vié to** CE1 **bé afwê nou ô ni** CE2 **bé to bé afouê nou / kpê kou kê bé yo vié to CM1 ô ni CM2 bé to / ô gné match n'san+ bé gné match n'san**

L'énoncé source et l'énoncé reformulé sont assez particuliers pour cet extrait. À cet effet, l'énoncé source ici a la particularité de présenter une reformulation intralangue à partir de laquelle l'enseignant insiste sur le fait qu'un tournoi fasse référence à « plusieurs matchs + plusieurs matchs de football » probablement parce que le texte support de la séance de lecture-compréhension traite d'un match de football. Cette action explicative de l'enseignant, entamée dans l'énoncé source donne suite à une longue reformulation interlangue qui laisse entrevoir dans l'énoncé reformulé (non linéaire et qui se décompose en plusieurs tours de parole) des implicites d'un tournoi de football tel qu'il aurait été vécu par ses apprenants dans un contexte imaginé qu'il raconte en langue baoulé. Cette initiative assez particulière à dans ce cas-ci la primeur de ne pas être un facteur « d'encombrement » qui serait le principal inconvénient d'une traduction par « explicitation de l'implicite ». Dans ce cadre conversationnel présenté ici et à en croire les répliques d'apprenants à l'endroit de l'enseignant, ceux-ci semblent suivre l'enseignant dans sa démarche « d'explicitation ».

3.3. Reformulation interlangue à « modification de sens source » : une forme de reformulation interlangue qui peut s'avérer inefficace

La forme de reformulation interlangue à « modification de sens source » est une de traduction lexicale assez courante quand il s'agit de rendre compte de la conceptualisation de mots n'ayant pas de correspondance « littérale » d'une langue à une autre, de l'énoncé source à l'énoncé reformulé comme en témoigne l'extrait ci-après.

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

Extrait 2 : *Il s'agit d'un cours sur le futur proche. A ce stade des échanges, l'enseignant veut évaluer l'aptitude des apprenants à conjuguer des verbes au futur proche tel que le verbe « visiter »*

138 E : + visiter+ **ko nian nian fiéssou lô** (aller regarder les champs) c'est ça on dit visiter + **ô ti kê a mou kô nian soua mô a mou si min** (c'est le cas d'aller regarder une maison que vous n'aviez jamais vu auparavant)+ visiter+ alors visiter+ deuxième personne+ de la conjugaison+ oui

139 **A_{42}** : tu

140 E : Voilà+ on va dire quoi ? tu quoi ?

141 **A_{43}**: [vi]

142 E : non

143 **A_{44}**: tu + dors

144 E : non+ visiter + on a changé de verbe + oui

145 **A_{45}** : jouer

146 E : non+++ oui Ilias

147 **A_{46}** : +++

148 E : tu as oublié ? quelqu'un d'autre en attendant+ oui

149 **A_{47}** : tu : tu vois

150 E : non+++ **sran kou ba é sé kê é ko nian nian soua** est-ce que **wa ô** ?

151 A : **hin hin** (non non)

152 E : xxx donc en français on va dire quoi ? oui ?

153 **A_{48}** : tu regardes

154 E : non+++

155 **A_{49}** : tu vois

156 E : non+++ tu vas ? +++ tu vas quoi ?oui

157 **A_{50}** : tu vois

158 E : tu vas +vas + vas

159 **A_{51}** : **tu vas regarder**

160 E : non c'est visiter +++ tu vas ?+++ visi+té +++ point (l'enseignant lisait en écrivant la phrase « tu vas visiter ».) + vous effacer les ardoises+++ hé+ suivez ici xxx c'est la même chose ici + on a vu dormir + je vais dormir + **nin yô** ?

161 A : **yô**

162 E : visiter+ je vais visiter+ donc ici on va vous demandez+ on a le verbe ? qui va lire ?

Cet extrait permet de prouver que la reformulation interlangue à « modification de sens » doit être utilisée avec mesure précisément lorsqu'il s'agit d'en faire un outil d'étayage en classe de langue. L'enseignant en {138 E}, avant d'inviter ces apprenants à conjuguer le verbe visiter au futur proche, prend ainsi le soin de traduire de façon alternée et deux reprises la notion de « visiter » :

Énoncé source$_1$: **ko nian nian** fiéssou lô **(**va regarder au champ là-bas**)**
Énoncé reformulé$_1$: c'est ça on dit visiter **+**
Énoncé source$_2$: **ô ti kê a mou kô nian soua mô a mou si min**
Énoncé reformulé$_2$: visiter

Dans la première perspective de reformulation interlangue, il apparaît que l'enseignant traduit le verbe « visiter » comme étant « **ko nian nian fiéssou** ». L'on constate que de l'énoncé source à l'énoncé reformulé l'enseignant met en scène une mutation de sens qui permet cependant de recréer le sens de « visiter ». En effet, en baoulé « **nian** » ou « **nian nian** » peut avoir plusieurs sens en fonction du contexte dans lequel il s'exerce ; ce peut être voir ; surveiller ; observer ; regarder et même visiter. Pourtant dans ce cadre précis, pour l'enseignant « visiter » devient « **nian nian** » dans un contexte qui

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

nous paraît moins approprié pour rendre compte de cette notion en français. Il peut arriver que l'on visite un champ que l'on compte acheter par exemple, mais pour des apprenants du primaire, dont la seule référence au champ, est celle des aides aux travaux champêtres qu'ils ont à y effectuer et/ou à l'observation de l'état d'avancement des cultures champêtres remet en cause toute la pertinence pédagogique de cette traduction de l'enseignant.

La seconde raison est bien celle du fait que « **ko nian nian fiessou** » que l'enseignant fait référer au concept de « visiter » pourrait être considérée comme une injonction que l'apprenant peut traduire littéralement « Va regarder au champ là-bas », ce qui a bien du sens en français ivoirien et qui traduit le fait d'aller au champ, d'aller voir ces plantes, comme en témoigne les réponses d'apprenants en {A_{43} ; A_{47} A_{48} ; A_{49} de A_{50} ; A_{51}}. En effet, bien que les apprenants perçoivent le domaine « espace visuel », ils n'arrivent pas à conceptualiser « **nian nian** » comme faisant référence à « visiter ».

Quant à la deuxième reformulation interlangue de l'enseignant, celle-ci a la particularité de présenter un contexte dans lequel visiter prend le sens d'aller regarder un édifice méconnu (**nian soua mô a mou si min**). Cette deuxième formulation bien qu'étant plus adaptée en terme d'explicitation de la notion de « visiter » en langue française n'aura tout de même pas prouvé son efficacité d'outil d'étayage auprès des apprenants vu qu'aucune des propositions d'apprenants ne semble prouver le contraire : l'univers de représentation des apprenants pour le terme « visiter » restent figés sur « voir » ou regarder comme le prouve la réponse {A_{51} : tu vas regarder}.

En effet, comme le démontre l'extrait ci-dessus présenté, il apparaît plus clairement que la reformulation interlangue en tant que forme d'étayage interculturel n'est pas une chose parfaitement maîtrisée par l'enseignant PEI. Ce qui dans cet extrait conduit à un échec de médiation linguistique, dans ce cas précis à l'incapacité des apprenants à acquérir le sens de la notion du verbe visiter.

Conclusion

Cette étude qui se donnait comme objectif de démontrer en quoi des pratiques de reformulation didactique interlangue sont vecteur de médiation linguistique interculturelle dans la classe, aura permis de prouver que pertinentes ou non, celles-ci sont envisagées dans un souci d'aide au processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant PEI se sert donc de la reformulation interlangue dans l'optique de mieux faire comprendre les savoirs scolaires de français.

Les résultats de recherche présentés permettent également d'attester qu'au cycle primaire rural ivoirien notamment en contexte d'enseignement bilingue, les formes de reformulation interlangue dont fait usage l'enseignant, sont soit de la forme français endogène (énoncé source) vers les langues premières de l'apprenant (énoncé reformulé) soit de la forme français exogène (énoncé source) vers les langues premières des apprenants (énoncé reformulé). Cependant, il convient de préciser de notre corpus de recherche ne nous permet pas de juger d'une différence d'impact d'usage de l'une ou l'autre de ces deux formes de reformulation interlangue observées sur l'apprenant. Par ailleurs, de l'énoncé source en français endogène ou exogène à l'énoncé reformulé en langue maternelle de l'apprenant, la pratique de médiation linguistique interculturelle par le canal de ces formes de reformulations interlangues vise prioritairement à répondre à l'intercompréhension didactique et donc à mieux se faire comprendre des apprenants.

En outre, même si la visée d'adaptation au répertoire linguistique source des apprenants à travers l'usage de reformulation interlangue de l'enseignant est effective dans la

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)

classe bilingue, celle-ci n'est pas toujours un outil efficace de médiation linguistique interculturelle. De ce fait les enseignants du PEI gagneraient à être mieux formés en formation initiale ou continue sur les procédures d'usages adéquates de reformulations interlangues afin que celles-ci soient effectivement d'utilité pédagogique en discipline « français » : un impératif à la gestion de la communication didactique en contexte bi-plurilingue.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

BERMAN, Antoine, (1999), *La traduction et la lettre ou l'Auberge du lointain,* Paris, Seuil.

GARCIA-DEBANC, Claudine, VOLTEAU, Stephanie, (2007), « Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires », dans *Revue ELA,* n°29, pp. 309-340, disponible en ligne : http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/GarciaDebanc&Volteau2007in Kara.pdf

GÜLICH, Elisabeth, KOTSCHI, Thomas, (1987), « Les actes de reformulation dans la consultation », dans *L'analyse des interactions verbales – la dame de Caluire: une consultation*, P. Bange (éd.), Berne, Peter Lang, pp. 15-81.

JAKOBSON, Robert, (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.

MARTINOT, Claire, (1994), *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications : Enfants de maternelle,* Thèse de Doctorat, Paris, Université Paris VIII.

MARZOUK, Moubarak, (2013), *Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn*, Thèse de Doctorat, Paris, Université Paul Valéry – Montpellier.

NEUNER, Gerhard et *al.*, (2003), *La compétence interculturelle*, Berlin, Editions Concile de l'Europe.

NICOLAS, Laura, (2012), « L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère », dans *Revue ELA*, n° 167, p. 369-380.

NIKOU, Théodora, (2002), *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse de Doctorat, Montpellier, Université de Montpellier 3, disponible en ligne : https://www.thèse.fr

NOYAU, Claire, (2010), « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien », dans *Congrès Mondial de Linguistique Française*, pp. 553-571.

RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.

TARDIEU, Claire, (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Paris, Ellipses.

TECHTI, Bénédicte, (2018), « L'approche par compétences en français au cycle primaire : analyse de documents prescripteur en expression orale », dans *Revue TDFLE*, n° 72, pp. 1-14, disponible en ligne : http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-72/63-l-approche-par-competences-en-francais-au-cycle-primaire-ivoirien-analyse-de-documents-prescripteurs-en-expression-orale

TENCHEA, Maria, (2003), « Explicitation et implication dans l'opération traduisante », dans Ballard Michel et El Kaladi Ahmed (eds), *Traductologie, linguistique et traduction*, Arras, Artois presses Université, pp. 109-126.

ZHANG, Yue, (2012*), Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*, Maine, Université du Maine, disponible en ligne : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793142

BDD-A30663 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:57:01 UTC)