Médiation linguistique et dynamique interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français au primaire en milieu rural ivoirien

Bénédictte Larissa Hervée Techti

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3005>

DOI : 10.4000/rdlc.3005

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Bénédictte Larissa Hervée Techti, « Médiation linguistique et dynamique interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français au primaire en milieu rural ivoirien », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3005> ; DOI : 10.4000/rdlc.3005

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Médiation linguistique et dynamique interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français au primaire en milieu rural ivoirien

Bénédicte Larissa Hervée Techti

Introduction

- 1 Selon Tardieu (2008 :107), 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 ». De cette assertion, la caractéristique principale de l'approche interculturelle se trouve bien être celle de la médiation linguistique et culturelle. De fait, l'importance d'une telle approche en didactique des langues étrangères est irréfutable, dans la mesure où le « comment » concilier les différences et/ou ressemblances de la langue-culture source des apprenants vers la langue-culture cible à apprendre, apparaît comme une exigence essentielle. En contexte scolaire ivoirien, bien que la médiation interculturelle n'existe pas pour le moment comme module de formation initiale de l'enseignant, elle s'appréhende dans ses pratiques de classe. Ainsi, nous admettons le postulat selon lequel, le médiateur enseignant garant de la langue et culture cible de l'école, posséderait un niveau de compétence interculturelle dont il se servirait en discipline du français à des fins de médiation interlinguistique. Partant de cette hypothèse, la question principale qui fonde cette recherche est donc celle de savoir, comment l'enseignant du primaire en milieu rural ivoirien fait-il usage de la variable interculturelle dans ses pratiques de médiation linguistique en discipline du français ?

- 2 Pour aborder cette question, nous présenterons la spécificité des interventions de médiation linguistique interculturelle mises en œuvre par le médiateur enseignant du milieu rural ivoirien. L'interculturel constituera de ce fait, une variable centrale pour juger des représentations et attitudes de l'enseignant se rattachant aux langues en présence (langue source/langue cible), et, partant, de démontrer l'efficacité des formes de médiation linguistique pratiquées en contexte didactique. Concrètement, nous présenterons d'abord le contexte social puis les présupposés théoriques et les choix méthodologiques de cette étude, avant d'en arriver, enfin, aux résultats de recherche.

Des fondements contextuels et conceptuels

Spécificité du milieu rural ivoirien

- 3 Diverses approches notionnelles permettent de définir la variable « rural ». En nous penchant sur celle du sens usuel, l'adjectif « rural » concerne les paysans, la campagne et plus généralement ce qui n'est pas urbain (Larousse, 2010). Quant à la prégnance de cette dénotation, des auteurs à l'instar de Schmitt et Goffette-Nagot (2000), appréhendent le rural du point de vue de l'approche spatiale, en se refusant à la dichotomie rural/urbain. Selon ces auteurs, il existerait au moins deux catégories d'espaces ruraux qui se différencient par la nature des facteurs économiques de la localisation des activités et des populations en leur sein. Ils distinguent donc l'espace rural à périphérie urbaine de l'espace rural hors dominance urbaine.
- 4 Comme on peut le déduire, la définition que l'on donne à l'adjectif « rural » s'effectue bien souvent à partir du repère « urbain ». Ainsi le milieu rural sera appréhendé dans notre étude comme un espace géographique dans lequel le profil sociolinguistique de l'apprenant du cycle primaire diffère de celui de la ville.
- 5 En effet, l'environnement plurilingue dans lequel évolue l'apprenant ivoirien présente en milieu urbain une spécificité sociolinguistique marquée par un contact permanent des variétés de français de Côte d'Ivoire (Simard 1994), alors qu'en milieu rural l'apprenant est plutôt familier des langues ivoiriennes. Bien que les politiques linguistiques avant et après les indépendances en faveur de la promotion du français se soient appliquées à l'ensemble du territoire ivoirien, la langue française n'aura pas pu s'imposer comme un véhiculaire dominant dans cette aire géographique. Aussi langue officielle en milieu rural ivoirien, la langue française n'est-elle pratiquée que lorsque des circonstances communicationnelles exolingues s'imposent. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que cette zone est culturellement dominée par l'usage des langues locales et aussi du fait du taux élevé d'analphabétisme. Ainsi, ce dynamisme avéré des langues ivoiriennes a une influence sur le mode d'acquisition en français des enfants qui entament leur scolarisation, et qui selon Boutin (2004) a la spécificité d'être un apprentissage du français « par l'école ». Une telle situation permet d'attester du statut de français comme langue étrangère, uniquement en milieu rural se situant hors dominance urbaine, et de confirmer du statut de français langue seconde en zone rurale à périphérie urbaine.
- 6 Il est donc question ici d'interroger le rural de type hors dominance urbaine, contexte géographique dans lequel l'usage du français langue de scolarisation, médium et objet d'enseignement, se trouve être en « concurrence » avec celui des langues de premières socialisations des apprenants ; d'où l'importance de s'intéresser aux pratiques de

médiation linguistique mises en œuvre par l'enseignant pour l'acquisition du français dans ce contexte spécifique.

Définition contextuelle de la médiation

- 7 Le concept de médiation dans le domaine de l'éducation s'inscrit dans un cadre conceptuel très vaste qu'il convient de définir et de clarifier. Bien que Hadji (2008) ait circonscrit la médiation au seul cadre pédagogique, ce processus ne saurait se restreindre aux simples situations pédagogiques, mais s'étendre plutôt à d'autres facteurs. A ce propos, la définition assez générique que proposent Raynal et Rieunier (1997), nous paraît la plus adaptée pour rendre compte des divers enjeux qu'implique ce concept. Ils décrivent, en effet, la médiation comme l'ensemble des formes d'aide ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre en vue de lui faciliter l'accès à un savoir quelconque. Ainsi, ces auteurs élargissent le champ de conceptualisation de ce concept en l'utilisant sous une forme plurielle : « le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations » (p. 292). Partant de cette conception, chacun des acteurs du système éducatif (personnels enseignants, parents d'élèves, apprenants...), est un potentiel acteur de médiation et peut donc occuper la fonction de médiateur. Cependant, dans notre contexte d'investigation, nous considérerons particulièrement la médiation comme un processus d'intervention stratégique de l'enseignant qui prend en compte aussi bien l'aspect pédagogique (la relation communicationnelle enseignant-apprenant) que l'aspect didactique (l'objet d'enseignement-apprentissage, la langue, en tant que savoirs à faire acquérir).

La fonction de médiateur en didactique des langues

- 8 Les apports des théoriciens de la médiation en pédagogie comme Vygotski (1985) et Bruner (1998) mettent en évidence l'importance du sujet médiateur dans le processus de médiation en contexte didactique. En effet, pour Vygotski, tout sujet apprend selon un processus intra-psychique et inter-psychique. L'univers cognitif de l'intra-psychique est propre à la « zone proximale de développement » du sujet apprenant alors que l'inter-psychique dépend d'une activation extérieure. C'est donc au niveau de l'inter-psychique que l'intervention de l'expert médiateur s'avère nécessaire dans l'apprentissage des codes socioculturels du sujet apprenant. En somme, pour cet auteur la médiation ne peut avoir lieu en dehors de la prise en compte des facteurs sociaux qui sont d'un enjeu fondamental pour tout type d'apprentissage.
- 9 Quant à Bruner (1983), c'est tout en approfondissant le concept de médiation sociale de Vygotski qu'il met au point sa théorie développementale. Il considère, en effet, la médiation comme un processus d'étayage qu'il désigne comme « l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mis en œuvre pour processus de par un tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable » (cité par Vallat, 2011 : 197).
- 10 Il assigne aussi au médiateur-tuteur des fonctions de gestion de la communication didactique à savoir : « 1) l'enrôlement ; 2) la réduction des degrés de liberté ; 3) le maintien de l'orientation ; 4) la signalisation des caractéristiques déterminantes ; 5) le contrôle de la frustration ; 6) la présentation de modèle » (p. 277-278). Ces fonctions devraient permettre de rendre compte de l'efficacité des pratiques de médiation,

notamment en didactique des langues étrangères et secondes. De même, celles-ci sont à même d'offrir des références nécessaires à l'apprentissage d'une nouvelle langue sous ses composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatolinguistiques.

- 11 En effet, l'action de l'enseignant dans la transmission de savoirs disciplinaires est une médiation didactique qui permet de faire interagir les protagonistes de la transposition didactique : enseignant, savoirs, apprenants. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage d'une langue non maternelle, celle-ci est prioritairement une médiation linguistique interculturelle.

La médiation linguistique interculturelle

- 12 Py (1995 : 81) souligne la spécificité de la médiation linguistique dans le cadre des communications exolingues. Pour cet auteur, la communication exolingue est « un échange verbal, entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux-mêmes comme telles, dans la langue de cet échange ». Ce qui renvoie au contexte d'exécution des communications interculturelles que Windmüller (2011 : 21) définit comme « une communication qui repose sur l'interrelation de personnes issues de cultures différentes en situation d'interactions verbales et non verbales dans des contextes de communication variés ». Ainsi, la médiation linguistique serait donc une réponse aux exigences plurilingues d'un monde globalisé, dans lequel s'ouvrir à l'altérité est un impératif (Biedermann, 2014).
- 13 En effet, ces travaux de recherche, qui s'articulent autour du concept de médiation en contexte d'échanges exolingues, laissent entrevoir clairement le lien qui existe entre médiation linguistique et contacts communicatifs interculturels. L'on se rend compte de ce fait que l'un des aspects les plus importants d'une médiation linguistique est la prise en compte des référents culturels imbriqués dans la langue, une dimension assez universelle qui s'applique à n'importe quel contexte d'exécution, principalement en contexte didactique. A ce propos, Díaz et Prieto (2009 : 78) présentent « la dimension interculturelle comme un élément inhérent à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères ». Une affirmation qui acquiert toute sa pertinence dans la mesure où l'enseignant d'une langue non maternelle intervient en contexte scolaire comme un tuteur pédagogique, comme un médiateur interculturel, facilitant l'appropriation d'une langue cible qui n'est pas la langue de référence de l'apprenant. Ainsi, pour Neuner & al. (2003), la médiation linguistique interculturelle a prioritairement une visée communicative qui légitimerait la complémentarité entre l'approche communicative et l'approche interculturelle en enseignement-apprentissage des langues en contexte européen. De ce fait, dans des situations de communications écrites ou orales, la médiation interculturelle permettrait de didactiser les différences émanant des langues et cultures en contact pour une transmission/appropriation des savoirs scolaires de la langue cible. Cet état de fait, qui aura permis de favoriser de plus en plus de recherches sur une compétence nécessaire à la médiation linguistique interculturelle : la compétence interculturelle. A propos, de cette compétence, Abdellah Prechteille (1996 : 29), la définit comme « la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données interculturelles dans une situation de communication donnée ». En classe de langue étrangère ou seconde par exemple, cette compétence est déterminante pour la réussite de la communication didactique car elle permet de gérer efficacement les éventuels échecs communicationnels qui pourraient surgir dans la classe.

Méthodologique de la recherche

La tenue des entretiens semi-directifs

- 14 Les entretiens semi-directifs qui seront analysés sont ceux d'une soixantaine d'enseignants du cours préparatoire (CP1) exerçant en milieu rural ivoirien. Plus explicitement, notre analyse portera sur des propos d'enseignants en lien avec le profil linguistique des apprenants en français et en langues locales ivoiriennes ainsi que ceux permettant de témoigner des possibilités d'usage de la langue première des apprenants en situation didactique. L'objectif visé à travers ces échanges est de présenter des attitudes et représentations linguistiques liées à la langue source/langue cible des apprenants et de mieux comprendre, voire de justifier la spécificité des pratiques de médiation linguistique de ces enseignants du cycle primaire.

Motivations et choix des modalités de l'expérimentation à la médiation

- 15 L'expérimentation qui sera présentée se situe dans le département de Brobo, précisément dans les villages de Djamalokro et de Sakassou-ottokoukro. Il s'agit entre autres de deux écoles primaires publiques (EPP) des dits villages (EPP Djamalokro et l'EPP Sakassou-ottokoukro), situées respectivement en zone rurale hors dominance urbaine. Dans ces deux écoles dans lesquelles nous avons entrepris cette étude au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2015-2016, la langue première dominante des apprenants est le baoulé.
- 16 Précisons que l'objectif de cette expérimentation à la médiation linguistique interculturelle était de tester la variable « recours au médium d'enseignement de la langue source/langue cible des apprenants » dans la classe de français. Quant au choix du niveau CP1, celui-ci est motivé par le fait que ce niveau des apprentissages constitue généralement la phase initiale d'apprentissage du français et se trouve être le plus difficile pour l'apprenant qui doit s'adapter à cette autre langue de l'école qui est bien différente de celle qu'il connaît déjà.
- 17 Pour ce qui est du choix des deux enseignants de l'expérimentation, il fut opéré en tenant compte du fait que l'un des enseignants soit locuteur et l'autre non-locuteur de la langue première de ses apprenants, de sorte à mettre en exergue les différentes possibilités de médiation linguistiques auxquelles pourrait être confrontées tout enseignant lambda du cycle primaire en milieu rural ivoirien.

Des résultats de l'enquête

Des représentations autour de l'enseignement-apprentissage du français : la langue et culture cible vs langue et culture source

- 18 Les réponses obtenues à la suite d'entretiens menés auprès des médiateurs-enseignants du milieu rural ivoirien permettent d'appréhender diverses formes de représentations linguistiques. Ainsi à la question, « Vos apprenants parlent-ils à l'école une ou plusieurs

langue(s) autre(s) que le français ? Si oui, quelles sont ces langues ? », les enseignants interrogés répondent tous par l'affirmative. Ils relèvent l'utilisation massive de la langue dominante ivoirienne du lieu d'enquête. Puis, en nous intéressant à la variable relative aux représentations face au bilinguisme, nous avons invité les enseignants à répondre à la question suivante : « Selon vous, que désigne la notion d'apprenant bi/plurilingue ? ». Les réponses obtenues nous permettent d'appréhender trois tendances à savoir des enseignants qui disent avoir des apprenants bi/plurilingues et de l'autre ceux qui affirment ne pas en avoir dans leurs classes. Lorsque nous approfondissons les échanges, ceux qui considèrent que leurs apprenants ne sont pas bi/plurilingues, justifient leur opinion par un type de stéréotype selon lequel est bi/plurilingue, un apprenant qui parle une ou plusieurs langues qui s'apprend à l'école à l'instar du français, de l'anglais, de l'espagnol, de l'allemand... Ainsi, n'est pas bilingue, l'apprenant qui parle une ou plusieurs langues ivoiriennes en plus d'une seule langue étrangère.

- 19 D'autres réponses à cette question mettent en évidence un autre type de stéréotype, dévalorisant moins le statut des langues locales ivoiriennes, mais survalorisant plutôt le degré de connaissance et de compétence en langue du locuteur bi/plurilingue. Ainsi pour des enseignants ayant affiché cette forme de stéréotype, un apprenant locuteur du français et de sa langue maternelle n'est pas bilingue s'il ne maîtrise pas la langue française au même titre que sa langue première.
- 20 Au-delà de ces stéréotypes linguistiques des enseignants de l'enquête ci-dessus mentionnés, concernant principalement le niveau de compétence en français de leurs apprenants, les enseignants sont unanimes sur le faible niveau de compétence de leurs apprenants dans cette discipline. Ainsi à la question, « Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en français ? », voici ce qu'en disent les enseignants interrogés :

E11 : L'enfant a des difficultés à s'exprimer en français.

E30 : Les langues maternelles des apprenants perturbent les connaissances écrites au niveau de la grammaire.

E44 : L'apprenant parlant moins le français que sa langue maternelle le baoulé par exemple, n'arrive pas facilement à comprendre le cours.

E45 : L'élève ne fait plus d'efforts en français, il préfère ne pas participer parce qu'il ne sait pas parler le français car il ne comprend pas toujours la consigne dite ou écrite en français.

- 21 De ces propos d'enseignants, il ressort principalement des obstacles à la pratique didactique de l'enseignant et plus précisément au niveau de la gestion de phénomènes d'intercompréhension linguistique dans la classe. Cet état de fait qu'illustre la citation E44, amène à s'interroger sur l'intervention de l'enseignant pour surmonter les problèmes communicationnels liés à l'usage du médium officiel (langue française) dans sa classe. D'où la légitimité de cette autre question qui leur est posée relativement au recours à une langue autre que le français dans leur classe. Ainsi, invités à répondre à la question « Avez-vous déjà eu recours au cours de français, à une langue autre que la langue française dans votre classe ? », les 61 enseignants du CP1 de notre échantillonnage ont tous répondu par l'affirmative. Pour certains non-locuteurs de la langue source des apprenants, ils disent solliciter un apprenant qui semble comprendre un peu plus que les autres afin qu'il traduise aux autres apprenants du groupe-classe, la consigne ou la tâche à réaliser. Aussi, avait-il le plus souvent recours à un apprenant extérieur au groupe classe, pour effectuer des traductions. Cependant pour l'enseignant locuteur de la langue

source de ces apprenants, il avait recours directement à la langue de ses apprenants pour traduire et étayer ses propos.

- 22 C'est cette variable relative au médium d'enseignement langue locale / langue cible, que nous comptons exploiter dans une analyse de deux extraits de médiation linguistique assez représentative, entreprise par le médiateur enseignant en milieu rural ivoirien.

Analyse de pratiques de médiation linguistique interculturelle d'enseignants en discipline du français

- 23 A l'école primaire et notamment au stade des apprentissages préparatoires (CP), l'enseignant du milieu rural ivoirien est beaucoup plus qu'un tuteur. Son rôle de médiation est quasi déterminant pour l'acquisition/appropriation du français. Voyons donc ce qu'il en est précisément de l'analyse de deux cas de médiation linguistique mise en œuvre par deux enseignants du cours préparatoire à profils linguistiques différents (profil A et profil B).

Extrait de médiation linguistique d'enseignant à profil A

- 24 L'enseignant à profil A est non-locuteur de la langue source de ses apprenants. Nous lui avons demandé dans le cadre de l'enquête d'utiliser exclusivement le français et de n'avoir recours à aucune autre langue. Ainsi lors d'un cours d'expression orale, l'enseignant médiateur veut faire ressortir le sens du terme « boutique » à ces apprenants.

Extrait A

E1 : Alors lui là c'est qui ?
 A1 : Maman
 E2 : Est-ce que c'est femme ? Il est où ?
 A2 : Dans boutique !
 E3 : hein !
 A3 : Boutique !
 E4 : il est ?
 A4 : Boutique
 E5 : Lui il est dans la boutique
 A5 : Silence
 E6 : Lui qui est derrière ici là, il fait quoi ?
 A6 : C'est un papa
 E7 : C'est un papa, il fait quoi ? Lui qui est derrière ici là, il fait quoi ? Hein ?
 Lui qui est derrière, ici là, il fait quoi ?
 A7 : Il vend
 E8 : Il vend. Très bien ! lui qui vend comment on l'appelle ? Comment on l'appelle ?
 A8 : Silence
 E9 : Lui qui est dans boutique là, comment on l'appelle ?
 A9 : Silence
 E10 : oui ! Lui qui vend et qui est dans boutique là comment on l'appelle ?
 A10 : Silence
 E11 : lui qui est dans boutique et puis quand tu veux acheter bonbon là, tu lui dis, je veux bonbon là comment il s'appelle ?
 A11 : Diallo
 E12 : Oui Diallo là comment on l'appelle encore ?
 A12 : Silence

E13 : On l'appelle le Bouti... le Bouti... le boutiquier. Répétez !

A13 : Le Boutiquier

- 25 Présentant potentiellement 26 tours de paroles, dans cet extrait, le médiateur enseignant fait un usage systématique de la langue française. Cependant cet usage du français présente des références culturelles propres au français de Côte d'Ivoire, notamment « lui » pour dire « celui » (E1 ; E5 ; E6 ; E8 ; E9 ; E10 ; E11). Aussi « c'est qui ? » pour dire « qui est-ce ? » (E1), « comment on l'appelle » au lieu de « comment s'appelle-t-il ? » (E8 ; E9 ; E10 ; E12), sont là autant de tournures phrastiques spécifiques au français de Côte d'Ivoire. On note par exemple des procédés morphosyntaxiques tels que troncation et la non-inversion du sujet verbe en forme interrogative (Boutin, 2002 ; Kouadio, 2008). Ce qui nous amène à déduire que l'usage de la norme endogène du français comme médium est une preuve d'une compétence interculturelle du médiateur enseignant dans sa pratique de médiation linguistique.
- 26 En dehors de cette caractéristique, cette séquence démontre que le médiateur à profil A est le principal meneur de la classe. Il est en effet celui qui sait et qui est censé savoir, les apprenants espèrent et attendent énormément de lui, ils préfèrent se taire et attendre la réponse de l'enseignant. Et comme on peut le voir, l'issue de cette médiation linguistique qui a pour objectif de faire dire le terme « boutiquier » aux apprenants s'est avérée infructueuse dans la mesure où l'enseignant a été contraint à le dire lui-même et à demander ensuite aux apprenants de le répéter. Néanmoins l'on ne peut nier le fait que l'enseignant en mettant en œuvre le procédé de reformulation (en E10 ; E11), s'est investi tant bien que mal dans une tentative de médiation qui finalement aura permis à l'apprenant de trouver lui-même la réponse à la question qu'il avait formulée.

Extrait de médiation linguistique d'enseignant à profil B

- 27 L'enseignant à profil B est locuteur de la langue source de ces apprenants, nous lui avons demandé d'avoir recours à cette langue s'il en ressentait le besoin. Ainsi, à partir d'images de dialogue, l'enseignant médiateur simule une conversation entre les différents personnages des planches imagées. Puis, dans l'optique d'expliquer les mots et structures suivantes : aller à pied/ à vélo ; cartable ; robe, il entame une communication didactique avec ses apprenants dont un extrait sera analysé ici.
- 28 Précisons que dans cet extrait transcrit ci-après, seront surlignés en gras tous les éléments linguistiques faisant référence à la langue source des apprenants.

Extrait B

E1 : Kati dit, Zana, je ne trouve pas ma robe. Zana je ne trouve pas ma robe.

Qui peut me montrer une robe dans la classe

A1 : Moi misié misié

E2 : Oui Aya

A2 : Misié voici robe. (L'apprenante montrant sa robe)

E3 : Vous avez vu ? Robe là c'est ça ! **Tralè** des femmes. **Bla tralè**. Dite robe !

A3 : Robe (en cantonade)

E4 : Une robe

A4 : Une robe

E5 : La maman de Kati lui dit, regarde, elle est sur la table près de ton cartable.

Qui peut me montrer un cartable ?

A5 : (silence)

E6 : Hein ! C'est quoi cartable ? Qui peut me montrer un cartable ?

A6 : (silence)
 E7 : Prenez vos sacs d'école (les apprenants s'exécutent)
 E8 : C'est ce qu'on appelle en français cartable. Répétez ! Un cartable !
 A7 : Un Cartable (en cantonade)
 E9 : Kati parle à Zana, elle dit, Zana tu es prêt ? Zana lui répond, oui, allons-y.
 E10 : Voici la maman de Kati. Elle va vers Kati et Zana et elle leur dit, Attendez, voici de la craie.
 E11 : Voici Kati et Zana ici, Kati demande à Zana, on va à pied ? Et Zana qui lui répond, non, nous allons à vélo.
 E12 : Répétez ! on va à pied ?
 A8 : on va à pied ?
 E13 : Marcher là, en bon français on dit on va à pied au lieu de, on va marcher,
 A9 : Oui misié
 E14 : Répétez ! Non nous allons à vélo
 A10 : Non nous allons à vélo
 E15 : Aller à vélo là ! c'est roulé **kpangô** hein ! **kpangô** là, c'est ça en bon français on dit vélo là.

- 29 L'extrait B ici présenté, a la spécificité d'être une « lecture-médiation ». Ce type de médiation linguistique entreprise ici dans une visée exclusivement explicative apparaît comme une sorte de monologue communicationnel au cours duquel la prise de parole spontanée des apprenants est rare. Ainsi, le médiateur enseignant dans sa conduite argumentative tout en présentant la phrase clé contenant le mot et/ou la structure dont il souhaite faire comprendre le sens, procède tel que présenté précédemment dans l'extrait A, à une alternance des codes français/ français ivoirien (E3 ; E6). Cependant il ne s'arrête pas uniquement à ce procédé de médiation linguistique, il alterne également la langue source des apprenants et les diverses variétés locales de français comme on peut l'observer en E3. Aussi, procède-t-il à une auto-traduction mettant en scène les codes linguistiques sources des apprenants et le français langue cible en E15.
- 30 En effet, ces différents procédés de reformulation dont fait usage l'enseignant se présentent tout aussi comme des outils d'appui didactique à l'acquisition de la langue cible, mais aussi comme un moyen efficace pour la pratique d'une médiation interculturelle.

Conclusion et perspectives

- 31 L'analyse de notre corpus de recherche relative à la dynamique de la médiation linguistique en milieu rural ivoirien aura permis de présenter une sensibilité à l'interculturel de la part du médiateur enseignant en dépit des stéréotypes. Ainsi, le recours à la langue maternelle des apprenants en contexte didactique, au travers de la traduction et de l'alternance codique, permet d'appréhender une dynamique des pratiques de médiation linguistique interculturelle. Bien que les représentations d'enseignants liées à la langue source de leurs apprenants témoignent d'un certain rejet d'une identité linguistique et culturelle moins valorisante pour s'approprier le « français », en situation de médiation du savoir « français », paradoxalement ils y ont recours lorsque la situation didactique l'impose, prouvant ainsi le développement d'une compétence interculturelle du médiateur enseignant. En outre, comme en témoigne l'analyse des extraits A et B, l'enseignant médiateur du primaire en milieu rural ivoirien, est le principal meneur du jeu didactique, et a dans sa pratique de médiation linguistique

interculturelle, soit recours à la langue maternelle de ses apprenants soit au français langue locale ivoirienne. Les procédés de reformulations dont il use, ont comme fonction principale de favoriser la résolution d'éventuels problèmes d'intercompréhension didactique, le plus souvent lorsque la communication didactique est entravée par le mutisme des apprenants, ou encore pour susciter chez eux un intérêt pour l'apprentissage. De ce fait, le recours au répertoire linguistique et socioculturel de l'apprenant s'avère être un impératif pour optimiser le processus de médiation linguistique en contexte bi/plurilingue. D'où tout l'intérêt d'outiller l'ensemble des enseignants du milieu rural à l'approche interculturelle au travers d'une promotion faite sur l'importance de la L1 dans l'acquisition de la L2, en formation initiale et continue, ce qui d'ailleurs, pourrait permettre une amélioration de l'agir du médiateur enseignant dans le processus communicatif et interactionnel qu'il établit avec ses apprenants en contexte didactique de la discipline du français.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abou, A. (2013). « L'enseignement-apprentissage du français en contexte multilingue ivoirien ». *Crédis*, n° 2. pp. 7-14. <https://revue.crelis.org>.
- Alby, S. (2006). « Eveil aux langues et au langage : une expérimentation en Guyane ». In Barreteau, D. & Sautel, J-P. (dir.). *Actes du colloque « Bilinguisme et interculturelité à Mayotte : Pour un aménagement du système éducatif »*. Mayotte : IFM de Dembéné. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291689>
- Biederman, A. (2014). « La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères ». *Chili Synergies*, n° 10. pp. 83-91. <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf>.
- Boutin, B. (2004). *Proposition d'extension du projet PFC au français d'Afrique*. Toulouse : Université Toulouse 2 le Mirail.
- Boutin, B. (2002). *Description de la variation. Études transformationnelles des phrases du français de Côte-d'Ivoire*. Thèse de doctorat. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Causa, M. (1996). « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 4. pp. 111-129. <https://cediscor.revues.org/404>.
- Garcia-Debanc, C. & Volteau, S. (2007). « Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 29. pp. 309-340. <http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/GarciaDebanc&Volteau2007in Kara.pdf>.
- Díaz, G. & Prieto, C. (2009). « Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? La conception d'un dispositif comme instrument de référence ». *Etude de Linguistique Appliquée*, n° 153. pp. 77-91. <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-77.htm>.

- Genelot, S. (2001). *Rapport d'évaluation du projet Evlang*. Dijon : Université de Bourgogne. <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang4.pdf>.
- Hadji, C. (2008). « La médiation : un concept pour repenser la pédagogie ? L'agir pédagogique à la recherche d'une cohérence ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 42, n° 2. pp. 33-52.
https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=NRAS_042.
- Kouadio, N.-J. (1977). *L'enseignement du français en milieu baoulé : problèmes des interférences linguistiques et socioculturelles*. Grenoble : Université Grenoble 3
- Kouadio, N.-J. « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène ». In Vigner, G. & Mollier, J.-Y. (dir.). *Actes du colloque « L'émergence du domaine et du monde francophone »*. Versailles : Université de Versailles Saint-Quentin. <http://dhfiles.revues.org/125>.
- Ludi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Bruxelles: Peter Lang.
- Py, B (1995). « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme ». *Cahiers de praxématique*, n° 5. pp. 79-96. <http://praxématique.revues.org/3085>.
- Nikou, T. (2002). *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*. Thèse de Doctorat. Montpellier : Université de Montpellier 3. <https://www.thèse.fr>.
- Neuner, G. & al. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Schmitt, B. & Goffette-Nagot, F. (2000). « Définir l'espace rural ? De la difficulté d'une définition conceptuelle à la nécessité d'une délimitation statistique ». *Revue Économie rurale*, n° 257. pp. 42-55.
http://www.persee.fr/doc/ecoru_0013-0559_2000_num_257_1_5180.
- Simard, Y. (1994). « Les Français de Côte d'Ivoire ». *Langue française*, n° 104. pp. 20-36. http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_104_1_5736.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés*. Paris : Ellipses.
- Vallat, C. (2011). « Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois : le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong ». *Synergies Chine*, n° 6. pp. 195-210. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/vallat.pdf>.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales
- Windmuller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Maine : Université du Maine, 2012. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793142>.

RÉSUMÉS

Des pratiques de médiation didactique observées en contexte d'enseignement-apprentissage du français au primaire en milieu rural ivoirien permettent d'appréhender des formes de médiation linguistique interculturelle mises en œuvre par l'enseignant. Notre contribution, qui s'inscrit dans une perspective réflexive quant aux particularités que présente ce type de médiation

didactique, aura la caractéristique d'examiner l'action du médiateur enseignant mise en œuvre en discipline du français à l'école primaire.

Practices of didactic mediation observed in the context of teaching-learning of primary French in rural Ivory Coast make it possible to apprehend forms of intercultural linguistic mediation implemented by the teacher. Our contribution in a reflexive perspective on the peculiarities presented by this type of didactic mediation will have the characteristic of examining the action of the mediator teaching in the discipline of French in primary school.

INDEX

Mots-clés : médiation linguistique, compétence interculturelle, médiateur enseignant, milieu rural ivoirien

Keywords : language mediation, intercultural competence, mediator teacher, ivorian rural environment

AUTEUR

BÉNÉDICTE LARISSA HERVÉE TECHTI

Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

Bénédicte Techti prépare un doctorat en Sciences du langage à l'Université F. Houphouët Boigny au sein du Laboratoire de description, de didactique et de dynamique des langues en Côte d'Ivoire (L3DLCI). Elle est dirigée par le professeur Aboa Laurent (Maître de conférences) et ses recherches abordent des thématiques en lien avec les représentations enseignantes ; les méthodes d'enseignement-apprentissage du français ; les pratiques de médiation didactique en langue seconde/ étrangère.

[blessingtechti\[at\]yahoo.fr](mailto:blessingtechti[at]yahoo.fr)