

Langage et transposition dans une classe bilingue *fulfulde*-français

LINGANI Oumar

Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST)/

Institut des Sciences des Sociétés (INSS)

olingani@yahoo.fr

Introduction

Dans un contexte de classe bilingue *fulfulde*-français, quatrième année, les apprentissages en mathématiques se mènent dans la langue de communication première de l'apprenant et en faisant le médium d'enseignement par le truchement de la transposition didactique. Malgré les dispositions institutionnelles, à travers l'approche ASEI-PDSI en vigueur dans les écoles burkinabè pour l'enseignement/apprentissage des mathématiques et des sciences, la transposition didactique interne ne se déroule pas toujours convenablement.

Cette situation suscite la question principale suivante : ne conviendrait-il pas de questionner les pratiques de communication langagière quand elles sont transformées en objets d'enseignement ? De cette question principale découlent deux questions secondaires : ne prévaut-il pas un décalage entre le savoir à enseigner puis le savoir enseigné ? Les pratiques sociales de référence sont-elles prises en compte lors des apprentissages ?

Notre recherche a pour double objectif de répertorier les postures langagières de l'enseignant quant à son implication dans le déroulement du dispositif d'enseignement ; décrire les réactions adoptées par les élèves en réponse aux sollicitations de l'enseignant en lien avec les pratiques sociales de référence éveillées vers les savoirs utilisés en mathématiques. En guise d'hypothèse principale, nous postulons qu'il convient de questionner les pratiques de communication orale quand elles sont transformées en objets d'enseignement. Des hypothèses secondaires, l'on retient la prévalence d'un décalage entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné et que les pratiques sociales de référence ne sont pas prises en compte lors des apprentissages.

1. Cadre conceptuel

Les deux concepts principaux, à savoir, la communication langagière et la transposition sont développés.

1.1. La communication langagière

L'activité langagière joue un rôle prépondérant dans la communication, surtout qu'elle fait intervenir la compréhension orale et l'expression orale. Ainsi, mener une réflexion sur la communication langagière, c'est à la fois s'intéresser aux phénomènes langagiers, aux interactions ou à toute forme de communication humaine dans ses aspects multimodaux et ce, dans une démarche scientifique.

La compétence à communiquer langagièrement peut être divisée en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Apprendre une langue, qu'elle soit seconde ou

Le journal de la culture et des sciences

étrangère, c'est d'abord acquérir une certaine compétence de communication (D. Hymes 1971), dans cette langue ; cependant il n'est pas facile de développer cette compétence à l'oral, même si on en est un locuteur.

Le volet communication langagière, dans cette étude, mettra le doigt sur l'habileté des acteurs à user de la L1 dans le processus d'acquisition et de transmission des savoirs lors d'une séquence de mathématiques. Bien sûr, la communication en classe ne se présente donc pas une simple transmission d'information, mais d'une relation mise en place entre les participants (A. Saint-Yves, 1986). Et comme, il l'affirme, « on ne se préoccupe pas seulement de communiquer des choses à quelqu'un, mais également d'être en communication avec l'autre. Dès lors, il y a communication au moment précis où un apprenant ou un enseignant prend en considération quelque chose de ce qui a été émis par un autre » (*ibid.*, p.75).

1.2. La notion de transposition

L'on doit à Yves Chevallard la notion de transposition didactique qui a été développée afin d'étudier un certain nombre de phénomènes prévalant dans l'enseignement des mathématiques. Il existe deux étapes de la transposition didactique : transposition didactique externe et interne. La première étape qui n'entre pas dans notre champ de réflexion mais que nous aborderons se définit selon Y. Chevallard (1985) comme étant celle qui a lieu hors du système d'enseignement, hors de la classe. La transposition didactique externe est régie par le phénomène de la noosphère, littéralement « la sphère où l'on pense » qui n'est autre que l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement.

La deuxième étape, la transposition didactique interne ou curriculum formel ou prescrit donne lieu à l'adaptation et à la transformation des savoirs à enseigner, tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels (E. Paun, 2006). La transposition didactique interne « représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre de processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève » (E. Paun, 2006, p.8). Cette transposition se nomme interne car elle « se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève » qui, par ailleurs, fait référence à deux types de curriculums : le curriculum réel et le curriculum réalisé (*ibid.*, p.8).

Le curriculum réel fait allusion au savoir enseigné tel que défini par Y. Chevallard (1991) et « représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours de professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement » (E. Paun, 2006, p.8). Quant au curriculum réalisé, il fait référence au savoir appris et retenu tel que défini par Y. Chevallard (1991). Comme le précise E. Paun (2006, p.8), il « est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées [...] exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir scolaire ». En conséquence, le processus de transposition didactique répond à un processus de négociation entre le curriculum réel et le curriculum réalisé qui représente ultimement le savoir appris ou retenu chez l'élève (I. Deshaies et M. Boily, 2021).

Cadre de transformation des savoirs savants en savoirs enseignés par le truchement des échanges, la transposition didactique interne fait de l'enseignant et de ses pratiques dans la classe notre principal objet de réflexion. D'ailleurs, du rôle de l'enseignant, Y. Reuter et al., (2013, p.224) affirment que « dans sa classe, [...] il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de

Le journal de la culture et des sciences

transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement ».

Dans la lignée de Y. Chevallard, l'on doit à M. Verret (1975) et P. Perrenoud (1998) d'avoir achevé le processus de transposition didactique en s'intéressant aux acquisitions des élèves. En effet, Chevallard semblait s'intéresser principalement à la transposition didactique externe, alors que les travaux de Perrenoud portaient davantage sur la transposition didactique interne. Dans ce travail, nous tenterons de comprendre comment l'enseignante transforme-t-elle ce savoir et comment les apprenants réagissent.

2. Méthodologie

Le champ d'action du projet a couvert la zone de Boni, précisément l'école primaire publique bilingue de Saho. Le choix de l'école de Saho trouve sa raison par le fait qu'on y enseigne à côté du français le *fulfulde* qui est une des deux langues ciblées par le projet. Dans cette école qui compte cinq classes et cinq enseignants, nous avons jeté notre dévolu sur la classe de 4^e année, d'une vingtaine d'élèves, tenue par un enseignant.

Dans l'incapacité de retenir l'ensemble des élèves des écoles bilingues, l'option de l'échantillon s'imposait de fait. Le choix d'une partie des élèves pour représenter l'ensemble, nous a permis de chercher les informations nécessaires sur l'ensemble de la population mère. Pour que ces résultats observés sur cet échantillon aient du sens, nous avons eu recours à des techniques bien précises. C'est ainsi que sur l'ensemble des classes de l'école, une seule a été choisie et aussi un seul enseignant sur l'ensemble. Ceci nous permet d'affirmer que nous avons opté pour l'échantillonnage par grappes.

La séquence, objet de ce travail, a été filmée avec le consentement de l'enseignant. Le recours aux films de classe est devenu le procédé par excellence censé mettre à la disposition du chercheur des données plus fiables. Et pour une recherche axée sur les aspects langagiers, le film se veut l'allié idéal du chercheur, sans pour autant être la panacée. Ce film été par la suite transcrit, après avoir été transformée selon l'outil CHILDES (Child Language Data Exchange System). Par le canal du logiciel CLAN et le format CHAT de CHILDES, la transcription en phonétique, l'explicitation du non-verbal, le comptage d'occurrences et l'analyse morpho-syntaxique sont possibles. L'alignement avec la vidéo est assez simple à effectuer et l'on peut facilement vérifier les transcriptions en faisant jouer l'enregistrement. Des codes spéciaux sont utilisés pour les transcriptions des séquences :

MTR : maître

ELV : élève

(.) : pause brève

+ : trait d'union

3. Résultats

Le processus de la transformation du savoir savant au savoir à enseigner a fait l'objet de beaucoup de recherches. Par contre celle qui consiste en la transformation du savoir à enseigner au savoir enseigné que nous allons maintenant aborder ne fait pas l'objet de nombreuses études, surtout, dans le domaine des langues. Cette forme de transposition met en avant le rôle de l'interaction en classe en rapport aux pratiques sociales de référence.

Le journal de la culture et des sciences

Avant d'analyser les résultats, prenons connaissance avec le titre, les objectifs de la séquence tels que déclinés sur la fiche de préparation de l'enseignant :

Durée : 60 mn

Thème : les figures géométriques

Titre : le rectangle : calcul des dimensions à partir de l'aire

Objectifs spécifiques : à l'issue de la séance, l'apprenant doit être capable de calculer :

-l'aire du rectangle en connaissant ses dimensions ;

-une dimension du rectangle en connaissant son aire et l'autre dimension

La première partie sera consacrée au rôle de l'enseignant. En effet cette dernière occupe une place fondamentale dans le contrat didactique. Ainsi, il sera question de procéder à une immersion dans le phénomène de la transposition didactique interne qui résulte de multiples négociations entre l'enseignante et les apprenants, lesquelles prennent notamment en considération le rapport de cette dernière au savoir scolaire (E. Paun, 2006).

Le langage participant à la construction de pensées et de connaissances, il doit être perçu plus qu'un instrument social de communication. C'est pendant la transposition du savoir à enseigner au savoir enseigné que peut se constater le rôle de l'interaction en classe.

Selon l'approche ASEI-PDSI en vigueur lors des séquences de mathématiques, l'enseignant veillera à promouvoir les interactions didactiques en encourageant l'explication des processus d'apprentissage, en encourageant la justification des réponses proposées, etc. Aussi prenons-nous à témoin le contenu du tableau n° 1 :

Tableau n°1 :

30 MTR : *dans une classe il y a quatre rangées de huit tables (.) dans une classe il y a quatre rangées*

31 *de huit tables (.) combien y a-t-il de tables en tout ?*

32 MTR : *on n'écrit plus (.) on laisse les ardoises (.) on croise les bras.*

33 MTR : *oui (.) qui a trouvé ?*

34 MTR : *Seydou tu as trouvé combien ?*

35 ELV : *vingt+quatre.*

36 MTR : *est-ce que c'est bien (.) qui a trouvé autre chose ?*

37 MTR : *oui (.) Moussa.*

38 ELV : *trente+deux .*

39 MTR : *trente+deux (.) tu as fait comment ?*

La ligne 36 est une manifestation d'une « rupture » du contrat didactique. Face à la réponse erronée de l'élève (ligne 35), l'enseignant a préféré interroger un autre. Pourquoi ne pas donner l'opportunité à cet élève d'expliquer la procédure par laquelle il a recouru ? Cette situation didactique aurait pu être porteuse de modifications allant dans le sens de l'apprentissage car permettant à l'élève d'exercer ses connaissances. Cela revient aussi à faire du langage un instrument puissant de la cognition, tout en lui permettant d'assurer également sa fonction sociale de transmission de connaissances. L'appropriation de savoirs nouveaux repose sur l'échange, « par la participation à des expériences médiées dans la communication avec un expert » (R. Carol, 2015, p.7). En outre, le Guide à l'usage des enseignants pour une bonne pratique de l'approche ASEI-PDSI (2015) reconnaît qu'il n'est pas aisé de faire parler les apprenants, mais si l'enseignant crée un climat de confiance dans la classe, il peut bien réussir.

Le journal de la culture et des sciences

L'apprenant ne peut avoir confiance en lui que si l'enseignant instaure un climat favorable à la communication en lui accordant toute l'attention nécessaire. Ainsi, la communication orale permettra la communication de la représentation car le « locuteur communique sa pensée, sa conceptualisation ou son opinion qu'il a préalablement eu l'occasion de construire » (M. Moisan, 2000, p. 36).

Paradoxalement, à travers la ligne 39, l'enseignant incitait les élèves à prendre la parole en donnant l'opportunité à un apprenant d'expliquer son procédé de calcul. Ainsi, en privilégiant l'oral, moyen plus rapide de vérifier la compréhension, l'apprenant pu partager ses idées avec toute la classe et donc d'éclaircir certains doutes et de solidifier les points compris (R. Carol, 2015). D'autres apprenants auraient pu être mis à contribution pour recueillir leurs démarches car l'une des premières dominantes de la communication orale est l'exploration de la représentation, ce qui « aide le locuteur en interaction à donner forme à une idée dans sa pensée ou à améliorer sa compréhension » (M. Moisan, 2000, p. 34). De façon pratique, l'expression orale n'étant pas toujours très structurée à ce stade, l'enseignant offrira aux apprenants la chance de s'approprier une idée en leur donnant forme par la parole ; toute chose qui favorisera le développement d'une nouvelle représentation.

4. Discussion des résultats

4.1. Vérification des hypothèses

Notre recherche est née d'un problème ayant suscité des questions qui à leur tour ont généré des hypothèses. Ainsi, l'analyse des résultats, nous permet de procéder à la vérification de ces hypothèses.

Dans les faits, notre analyse a mis le doigt sur le fait que l'enseignant n'a pas établi une passerelle entre son enseignement et la vie courante. Les instructions en rapport à la bonne pratique de l'approche ASEI-PDSI recommandent que l'apprenant puisse dire à quoi va lui servir la connaissance qu'il vient d'acquérir et que « l'établissement de ce lien répond à la nécessaire utilité des notions apprises pour la transformation ou l'amélioration des conditions de vie, du milieu, etc. L'apprenant doit prendre conscience que l'école n'est pas un milieu isolé dans le village, mais qu'elle est un endroit où l'on apprend ce qui peut permettre au village de changer de façon positive » Guide à l'usage des enseignants pour une bonne pratique de l'approche ASEI-PDSI (2015, p.4). Aucun quelconque recours aux pratiques sociales de référence.

Comme l'affirmait M. Moisan (2000), la communication orale doit être considérée comme un outil qui favorise la construction de la pensée et qui permet la communication de cette pensée. De cette façon, la L1 de l'apprenant se veut le levier par excellence pour construire ses apprentissages sur la base de ses connaissances intra et/ou extra muros. En outre, nous savons que les apprenants acquièrent certains usages du langage oral, forgés hors de l'école, dans un milieu restreint. L'un des principaux rôles de l'école est d'amener les élèves à sortir d'une langue plus familière, et ce, afin d'être apte à communiquer en dehors du groupe de pairs.

Pour la séquence substrat de notre réflexion, la géométrie est une des disciplines à très forte potentialité d'applicabilité dans l'espace social. Autrement, les apprenants auraient pu être sollicités pour des calculs pratiques de dimensions, ce pour respecter la justification de la leçon.

Le journal de la culture et des sciences

Quid de cela. Au vu de ce qui précède, la première hypothèse secondaire selon laquelle les pratiques sociales de référence ne sont pas prises en compte lors des apprentissages se confirme. La communication, dans cette étude, en tant que jeu co-énonciatif, a mis en exergue un enseignant et des apprenants. Du rôle assigné à cet enseignant, le savoir enseigné découlant d'un savoir à enseigner se doit d'accorder une place cardinale aux faits de langage qui ne doivent pas se résumer selon A. Culioli (1990, p.39) à ramener :

Le langage à un outil (nous pourrions rajouter la langue à un système, à un objet de connaissance), l'énonciation à l'échange d'informations univoques, stabilisées, calibrées entre deux sujets pré-ajustés pour que l'échange soit une réussite sans faille [...] [car] l'activité de langage est signifiante dans la mesure où un énonciateur produit des formes pour qu'elles soient reconnues par un co-énonciateur comme étant produites pour être reconnues comme étant interprétables.

Les instructions officielles font obligation d'un recours à la L1 à un pourcentage de 20%. À ce sujet, il ressort de l'échange post-séquence avec l'enseignant que ce dernier n'avait pas encore bénéficié de formation. Par conséquent, la deuxième hypothèse secondaire qui stipulait la prévalence d'un décalage entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné est attestée.

Au vu de la confirmation des deux précédentes hypothèses secondaires, il va sans dire que la principale hypothèse qui postulait qu'il convient de questionner les pratiques de communication orale quand elles sont transformées en objets d'enseignement est elle aussi confirmée.

5. Formulation de propositions d'un modèle de transposition didactique interne adapté aux classes bilingues : mise en place d'un dispositif de formation

La notion de pratique de référence « fonctionne essentiellement comme guide d'analyse de contenus, et par là de critique et de proposition » (J.L. Martinand, 1986a, p. 137). Aussi formulerons-nous des propositions dans le sens du renforcement des capacités des enseignants. La mise en place d'un dispositif de formation s'avère une avenue prometteuse à explorer afin d'amener les enseignants à mieux comprendre les mécanismes de la transposition didactique interne, pour en faire un adjuvant à l'utilisation des savoirs de l'enfant.

En ce sens, S. Duval et al., (2016) opinent sur la nécessité de mettre l'accent sur la qualité des interactions des enseignants, le développement de la dimension liée au soutien à l'apprentissage constitue celle ayant le plus faible niveau de qualité observé.

Cette souplesse passe par un enseignant sûr de lui-même et capable de permettre ce mouvement de responsabilité en classe entre lui-même et ses apprenants et aussi par la capacité de l'enseignant à se constituer une méthode qui puisse lui permettre d'analyser les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles, les chemins qu'ils ont à parcourir pour passer de leur langue maternelle (L.M.) à la langue cible (L.C.), c'est-à-dire ce qui constitue les variables de la situation d'enseignement. Cela suppose ensuite qu'on ait une vision claire du parcours d'apprentissage qu'implique l'acquisition d'un nouveau moyen linguistique de communication, et qu'on sache en évaluer les résultats. Il faut donc savoir utiliser de manière à la fois active et critique les différents moyens pédagogiques qui existent afin de réaliser au mieux le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes (J. Courty, 2003, p.10). Plusieurs facteurs, à l'instar de l'âge des apprenants et leurs objectifs et besoins conditionnent leur motivation. P. Perrenoud (1998) considère que la pratique de l'oral ne peut être formatrice que si elle correspond à un véritable besoin de s'exprimer ou de comprendre, autrement dit une pédagogie de l'oral passe par la création de véritables enjeux entre les interlocuteurs.

Le journal de la culture et des sciences

Il est du rôle de l'enseignant de comprendre que les apprenants ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt ; donc « l'enseignement/apprentissage de la communication orale interactive devrait conduire l'étudiant à participer à des échanges oraux dans des situations de la vie courante et non exclusivement pratique et professionnelle » (F. Zaimen, 2015, p.26).

L'un des principaux leitmotivs du système scolaire bilingue burkinabè est qu'il permet à tous les enseignements de germer de la langue de communication première de l'apprenant. Par conséquence, les apprenants devant réemployer ou améliorer leurs connaissances préalables – *extra muros* – pour entrer en contact avec le savoir qui est l'objet de la relation connaissance/savoir.

Pour mieux placer l'apprenant dans des dispositions optimales d'apprentissage, l'enseignant veillera à prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir contextualiser les savoirs pour permettre aux apprenants de comprendre et de produire du sens. D'où le rôle névralgique des outils linguistiques de base indispensables à l'expression des apprenants. Dans ce sens, C.P. Brunner selon E. Labin (1975, p. 214) affirme qu'il faut aider l'apprenant « à découvrir de lui-même les vérités qu'il doit connaître, ou à résoudre les problèmes grâce à sa créativité naturelle avec un minimum de connaissance emmagasinées ».

Cela nécessite la création d'un modèle de socio-construction qui permettra à l'apprenant de prendre appui sur le groupe pour accéder au savoir par le biais d'interactions. De Pietro (2001) met en valeur le rôle privilégié des échanges dans la communication pour la construction de ses référents (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Selon D. Macaire (2011, p.111) citant (Macaire, 2003), « les interactions sont des critères de lecture des échanges entre apprenants, dans la mesure où ces interactions sont considérées comme un indicateur fiable de la construction des apprentissages par les élèves, accompagnés par leur enseignant, c'est-à-dire le révélateur du processus en cours ». Pour la perception des apprentissages, dans cette dynamique, l'enseignant ne peut-il pas développer des scénarii d'enseignement/apprentissage basés sur des stratégies individuelles ou collaboratives mettant en oeuvre des interactions verbales prenant en compte les contextes, l'environnement et la transposition didactique ?

En outre, la préparation de la séquence joue un rôle fondamental dans l'atteinte des objectifs. Pour R. Carol (2015, p.7), l'enseignant sera alors amené à se poser les questions suivantes : quels sont les savoirs, les moyens langagiers et les genres nécessaires à la réalisation d'une activité spécifique ? Ces moyens sont-ils disponibles chez l'apprenant ? Faut-il des mesures spécifiques qui les étayent sur le plan cognitif ou langagier telles que des aides visuelles (graphiques, tableaux, caricatures) ou verbales facilitant la compréhension ou la production d'opérations exigeantes ?

Conclusion

Chaque discipline enseignée à l'école primaire ayant sa logique d'action se distingue des autres par sa manière de percevoir et de structurer la réalité ; d'où la nécessité de la communication discursive si les apprenants doivent appréhender les savoirs.

Ce travail, dont le double objectif était de répertorier les postures langagières de l'enseignante quant à son implication dans le déroulement du dispositif d'enseignement et de décrire les réactions adoptées par les élèves en réponse aux sollicitations de l'enseignante en lien avec les

Le journal de la culture et des sciences

pratiques sociales de référence éveillées vers les savoirs utilisés en mathématiques, s'inscrit dans une littérature abondante et pluridisciplinaire.

L'hypothèse générale que nous avons souhaitée tester est celle de questionner les pratiques de communication orale quand elles sont transformées en objets d'enseignement.

Au terme de ce travail, nous proposons un bref rappel des principaux résultats observés, à partir desquels nous envisageons d'autres perspectives. En effet, la communication orale en L1 a démontré la capacité chez l'apprenant à libérer sa pensée et ainsi d'affirmer son existence en rapport à soi-même, en rapport au groupe classe et à l'apprentissage.

Cette étude au-delà des résultats engrangés et des suggestions formulées renferme aussi des limites. Ces limites se situent, d'abord, au niveau du petit nombre d'apprenants observés, du nombre d'enseignants ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des acteurs. De même, un nombre plus élevé d'écoles et de séquences de mathématiques auraient permis de mieux étudier et de comprendre le processus d'utilisation des savoirs mathématiques *extra-muros* lors des séquences de mathématiques et d'approfondir les rôles des enseignants en termes de transposition didactique interne. Ce document de vulgarisation est tiré de l'article scientifique : « Activités langagières communicatives et transposition dans un contexte scolaire bilingue *fulfulde*-français » paru dans la revue CARESFI, Volume 3 - n° 01 - Juillet 2025.

Références bibliographiques

- Carol, R. (2015).** « La didactique de l'enseignement bilingue : enseignement disciplinaire et langage », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, p.12-3. Consulté le 01 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/973>
- Chevallard, Y. (1985).** *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage : Grenoble.
- Chevallard, Y. (1991).** *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). La Pensée sauvage.
- Courtilion, J. (2003).** *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Culioli, A. (1990).** *La représentation du discours*. Presses Universitaires de France
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021).** « L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants ». *Didactique*, vol. 2, n°2, p.84-114.
- Duval, S. et al. (2016).** « La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire ». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n°3, p.1-27.
- Guide à l'usage des enseignants pour une bonne pratique de l'approche ASEI-PDSI (2015).** Projet SMASE, Burkina Faso
- Hymes, D. (1971).** *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia
- Labin, É. (1975).** *Comprendre la pédagogie*, Paris, Habilitation à Diriger des Recherches.
- Macaire, D. (2011).** *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*. Université de Provence - Aix- Marseille I, Dossier présenté en vue de
- Martinand, J.L. (1986a).** *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Moisan, M. (2000).** « Valoriser la discussion pour raviver la communication orale ». *Québec français*, vol.7, n°5, p.34-38.
- Paun, E. (2006).** « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, vol.2, n°22, p.3-13.
- Perrenoud, P. (1998).** « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, p. 487-514.
- Reuter, Y. et al. (2013).** *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Saint-Yves, A. (1986).** *La syntaxe et la sémantique du français*. Editions Didier.
- Verret, M. (1975).** *Le temps des études* (Vol. 2). Éditeur Honoré Champion : Paris.
- Zaimen, F. (2015).** *Les difficultés de communication dans l'interaction langagière étudiant/enseignant cas des étudiants de 3ème année*. Université Mohamed Seddik Ben Yahia, Master en Sciences du langage.