

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES BILINGUES MALIENNES : ÉTUDE DES PRATIQUES ET ATTITUDES LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS DANS LA TRANSITION L1-L2 EN COURS DE VOCABULAIRE

Ibrahima DIAWARA

ENSUP de Bamako, Mali

DER Lettres et Arts

ibrahimadiawaral@yahoo.fr

Résumé : La formation des Enseignants de l'École primaire à l'Institut de formation des Maîtres est toujours orientée vers l'enseignement exclusif du français. La non prise en compte de l'enseignement des méthodes plurilingues fait qu'ils font recours dans les classes bilingues, à des pratiques d'articulation de L1 et L2 qui nuisent à la qualité de l'acquisition du français par les apprenants. Nous avons mené des enquêtes dans des écoles bilingues fulfulde-français pour étudier les pratiques de transition L1-L2 dans l'acquisition du vocabulaire en français. À cet effet, nous avons fait des observations de classes au moyen d'une grille et du matériel numérique pour enregistrer des séquences de classes dont l'analyse a montré l'alternance codique et la traduction comme méthodes d'enseignement auxquelles les enseignants font recours.

Mots-clés : école bilingue, enseignant, langue nationale, français, pratique d'enseignement

Abstract: The training of primary school teachers at the Teacher Training Institute is always geared towards the exclusive teaching of French. Failure to take into account the teaching of plurilingual methods means that they resort in bilingual classes to L1 and L2 articulation practices which adversely affect the quality of the acquisition of French by learners. We conducted surveys in Fulfulde-French bilingual schools to study L1-L2 transition practices in French vocabulary acquisition. To this end, we made observations of classes using a grid and digital material to record sequences of classes whose analysis showed code alternation and translation as teaching methods that teachers use.

Keywords : bilingual school, teacher, national language, French, teaching practice

Introduction

Il n'est pas aisé pour un Enseignant de changer de pratiques pédagogiques du jour au lendemain, surtout lorsqu'il n'est pas initialement formé à la méthode qu'on lui demande d'appliquer en classe. C'est le cas des Enseignants de l'École bilingue, qui sont formés initialement à l'enseignement exclusif du français. Étudier les pratiques d'enseignement du français en contexte bilingue est donc essentiel dans la mesure où l'introduction des langues nationales à l'école primaire a eu comme conséquence le rabaissement du niveau des apprenants en

français. À cela, notre hypothèse est que les Enseignants font recours à des méthodes d'enseignement qui favorisent, certes, la compréhension des explications de l'Enseignant, mais qui ne permettent pas la maîtrise du français par la plupart des apprenants maliens. Pour ce faire, l'objectif de cet article est d'analyser les pratiques d'enseignement du français dans les classes bilingues. Nous nous intéressons particulièrement à la manière par laquelle la relation entre les langues est traitée dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, nous avons observé des pratiques d'enseignement du français à travers deux cours de vocabulaire en classes de 3^e et 5^e années. Nous avons fondé nos analyses sur les théories didactiques développées par Roulet (1980) et ELAN (2014), qui conditionnent la construction des connaissances en L2 par l'appropriation de L1. Ces modèles théoriques ont rendu nécessaire le recours à une méthodologie de recherche essentiellement qualitative avec l'analyse des deux leçons enregistrées à l'aide du matériel numérique.

Toutefois, nous avons pu procéder à des évaluations quantitatives grâce à un questionnaire qui a permis de recueillir les représentations des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Il ressort des analyses que les méthodes d'enseignement du français à l'École bilingue sont fondées sur la traduction et l'alternance codique. De façon générale, les enseignants font recours à ces deux méthodes parce qu'ils sont convaincus qu'elles constituent un atout pour les apprentissages et que la situation l'impose.

1. Situation sociolinguistique du Mali

Le paysage linguistique malien se caractérise par la coexistence du français, langue d'expression officielle, et de plusieurs langues nationales parlées et/ou utilisées, avec des poids démographiques inégaux, des usages et rôles variés et des niveaux d'instrumentation hétérogènes. Le français, en tant que langue héritée de la colonisation, est utilisé comme langue de travail dans l'administration et les transactions officielles, et comme langue de la législature et de la justice ; il implique l'élaboration et/ou la promulgation des lois, toutes choses qui lui confèrent le rôle de langue du pouvoir. Les langues nationales, tous idiomes confondus, sont présentes, à des degrés divers et sur leurs aires respectives, dans différentes sphères de la vie active, en milieu rural comme urbain, qu'il s'agisse de la communication en milieu familial, dans les entreprises, dans la rue, ou de la presse parlée, des discours politiques, etc. La plupart d'entre elles sont instrumentées et de ce fait utilisées dans l'alphabétisation fonctionnelle, les formations techniques et professionnelles, l'éducation formelle, voire la presse écrite. En dépit des résultats positifs enregistrés par leur utilisation dans de nombreux domaines de la sphère publique, celles-ci ne bénéficient pas toujours du statut de langue de travail, dans l'administration, la justice, les structures politiques et les institutions de la République.

Sur les treize langues nationales citées dans la Loi N°96-049 du 23 Août 1996 (*bamanankan, bomu, bozo, dɔgɔsɔ, fulfulde, hasanya, mamara, maninkakan, soninke, sonjo, syenara, tāmāsāyt et xaasongaxanjo*), douze sont dotées chacune d'un alphabet, de règles d'orthographe, de lexiques de base, de lexiques spécialisés dans plusieurs domaines, d'un document de grammaire de référence,

de dictionnaires monolingues (pour certaines langues), de manuels d'alphabétisation fonctionnelle, de manuels scolaires, de documents de gestion, de guides pratiques (pour certains domaines techniques), d'ouvrages scientifiques, technologiques et culturels. Il s'agit de : *bamanankan*, *bomu*, *bozo*, *ɔɔɔɔ*, *fulfulde*, *mamara*, *maninkakan*, *soninke*, *soñoy*, *syenara*, *tāmāsāyt* et *xaasongaxanño*. A la faveur de la réforme de 1962, ces langues sont utilisées aujourd'hui comme médium et matières d'enseignement au même titre que le français, au premier cycle de l'enseignement fondamental.

2. Méthodes et matériels

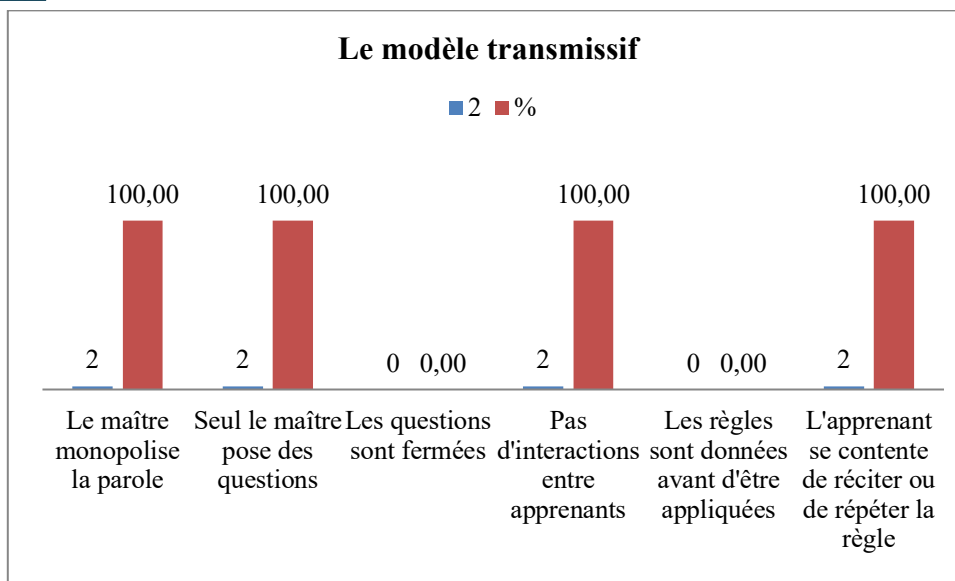
Nous avons commencé par l'observation de classes. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille dont le modèle est inspiré d'autres modèles existants dans d'autres études relatives à l'enseignement bilingue. La forme de la grille est calquée sur celle du modèle COLT¹ (Julien, 2009, 32), et son contenu sur celui de LASCOLAF² (Blanchet et Chardenet, 2016). Ainsi, avons-nous filmé les séquences à l'aide d'un appareil photo numérique et un smartphone auxquels nous avons associé un dictaphone pour garantir la qualité du son des enregistrements. Après le filmage, nous avons procédé à la transcription manuelle des enregistrements en nous appuyant sur le caractère interactionnel de la situation de classes. Notre système de codage se présente comme suit : deux lignes correspondant chacune à la transcription orthographique d'un énoncé pour distinguer le maître et l'élève ; M pour le maître, E pour l'élève et EE pour un ensemble d'élèves ; des signes pour traduire les énonciations : « + » pour les pauses courtes, « - - » pour les pauses moyennes, « - - - » pour les pauses longues, « XXX » pour les mots ou les énoncés inaudibles et « +... » pour les interruptions ou suspensions d'énoncés. Aussi, deux études similaires à la nôtre (Camara et al, 2009, Lezouret et Chartry-Komarek, 2007) ont-elles inspiré l'élaboration de la version du questionnaire que nous avons émise auprès des enseignants. Certaines questions utilisées dans ces études ont été tout simplement reproduites puisqu'elles prenaient entièrement en compte nos préoccupations. Enfin, nous avons procédé à l'analyse des données en ayant recours à la l'herméneutique comme méthode de traitement.

3. Résultats

Concernant l'observation, elle s'est déroulée dans deux classes de 3^{ème} et 5^{ème} années. Les séquences sont analysées en fonction des techniques d'animation et des méthodes pédagogiques auxquelles les maîtres ont fait recours.

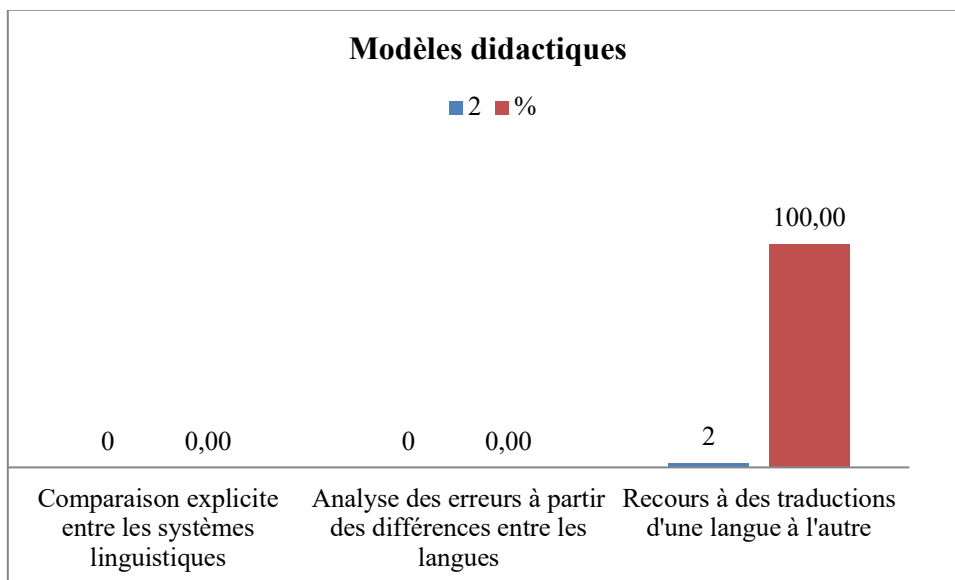
¹ COLT (Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme), est conçu pour valider le caractère opératoire de la grille d'observation dans les classes de langue seconde. La première partie de cette grille se concentre sur les activités et l'autre sur les caractéristiques communicatives des échanges verbaux entre enseignants et apprenants au cours des activités.

²LASCOLAF (Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone) est un projet qui a visé plusieurs pays francophones ayant engagé des réformes éducatives en vue de l'introduction de la langue des apprenants comme médium d'enseignement dans l'enseignement de base pour favoriser les apprentissages fondamentaux et rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale.



Graphique 1 : Description des techniques d'animation.

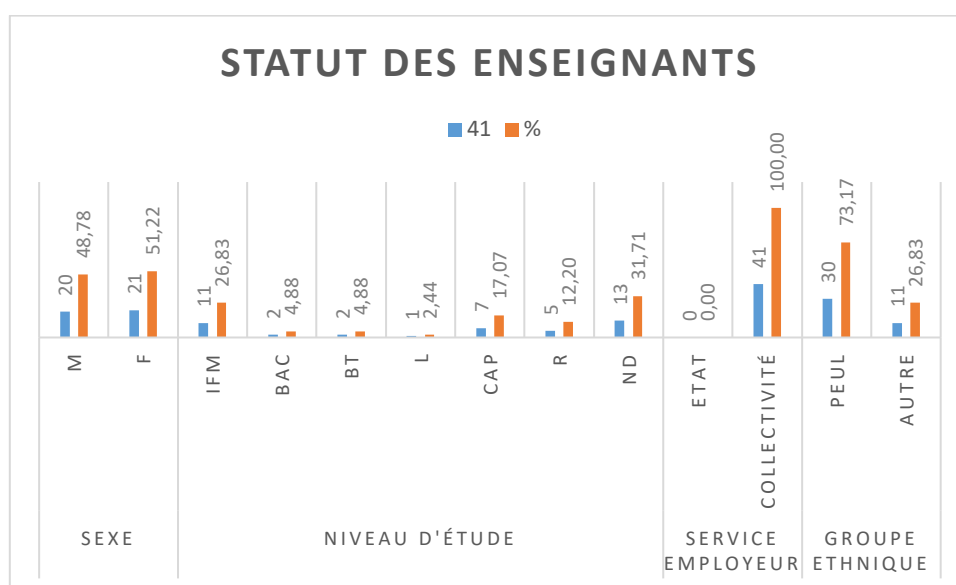
Ainsi, les Maîtres utilisent la même technique d'enseignement. Au cours des leçons, ils sont les seuls à parler ; les élèves ne répondent qu'aux questions ou ne répètent que ce qu'ils disent. Ils conçoivent leur rôle dans la transmission du savoir et celui de l'élève dans la réponse aux questions qui lui sont posées. C'est pourquoi l'échange avec les élèves porte uniquement sur les questions-réponses. Aucun recours à des activités pouvant favoriser la participation des élèves à la construction des connaissances n'est noté.



Graphique 2 : Description des méthodes pédagogiques

Les Maîtres font recours à la traduction pour se faire comprendre par les élèves. Pour expliquer les énoncés en français, ils utilisent la (des) langue (s)

nationale (s) que les élèves parlent. Ainsi, la langue nationale joue le rôle d'appui à l'enseignement du français. Cependant, le lien entre les deux langues ne fait allusion à aucune comparaison explicite entre les deux systèmes linguistiques, ni à aucune analyse de type contrastif. À propos de l'enquête, 41 maîtres y ont participé, tous enseignants à des écoles bilingues fulfulde-français. Nous présentons les résultats des questions permettant d'expliquer l'attitude linguistique et didactique des maîtres dans la transition L1-L2.



Graphique 3 : statuts académique, professionnel et linguistique des enseignants
Légende : M (masculin), F (féminin), IFM (Institut de formation des maîtres), BAC (Baccalauréat), BT (Brevet de technicien), L (Licence), CAP (Certificat d'aptitude professionnel), R (Recalé), ND (Non défini), % (Pourcentage). Ainsi, le corps enseignant est constitué dans sa majorité par le personnel féminin. Sur les quarante-un enseignants, onze sont issus des Instituts de formation des maîtres et les trente restants, de la SARPE³. Ce sont des ayant fait fonction qui sont soit des diplômés issus de différentes écoles professionnelles, soit des jeunes n'ayant aucun diplôme professionnel. Les quarante-un enseignants sont tous gérés par des collectivités. À propos du groupe ethnique, les enseignants enquêtés sont constitués, dans leur majorité, des peuls.

4. Analyse

Les méthodes d'enseignement des deux maîtres se caractérisent par la traduction et l'alternance codique.

4.1 Séquence de vocabulaire en 3^{ème} année

Cette séquence traite de « l'entretien des outils d'écolier ». Elle s'inscrit dans le domaine de formation DP (développement de la Personne). La leçon étudiée est la 5^e de la deuxième unité d'apprentissage, elle dure 15 mn 34 s. L'objectif vise

³ Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel enseignant

à amener les élèves à appliquer les règles de bonne conduite dans la gestion des effets scolaires. Dans nos analyses, nous avons assimilé cette séquence à une leçon de vocabulaire parce qu'elle traite aussi du lexique relatif aux noms des outils scolaires. La classe a deux maîtres : un locuteur et un allophone du fulfulde qui se partagent l'exécution journalière des leçons. Dans la programmation, le maître allophone est en charge de l'exécution de la leçon du jour. Il l'introduit par un questionnement :

- M1⁴ : qui va me citer deux + deux outils d'écolier - - le nom de deux outils d'écolier - - deux outils d'écolier - - - qui va me donner deux outils d'écolier
- EE : xxx
- M2 : (elle explique la question de son collègue) *kaaki mon gollirdi + kaaki mon gollirdi + hono di mbiyetee + kaalane-mo dum* en français
- E : moi
- M2 : ouhunn xxx Jallo
- E : *alluwal*
- M2 : *alluwal wiyetee*
- M1 : il a dit ardoise
- M2 : ardoise + une ardoise
- E : moi madame

Le maître allophone use de la méthode directe pour entamer la leçon, mais sa question en français n'est pas comprise par les élèves. Il persiste et reformule sans succès, ce qui aboutit à un dialogue de sourd. Ainsi, le maître locuteur vient en médiateur et la médiation se fait par le recours à la langue fulfulde dans laquelle il traduit la question de son collègue et explique ses attentes. Grâce à la traduction, les élèves comprennent et réagissent à la question. Le maître allophone poursuit :

- M1 : aujourd'hui nous allons voir comment entretenir les outils d'écolier + vous avez compris + chacun de vous xxx de bien entretenir les outils d'écolier + c'est compris
- EE : oui
- M1: c'est compris
- EE: oui
- M1: on doit bien les entretenir

Mais les élèves ne semblent pas toujours comprendre son discours en français. Le maître locuteur reprend finalement à sa charge le cours de la leçon :

- M2 : *on paamii ko o wii + on paamaayii*
- EE: oui.
- M2: *o wii kaaki mon di ngadoton hedum + wanaa on mbii bikki won e kaaki mon janngiradi dii + ndee wootere + hodum kasen won hen*
- EE: *kaaje*
- M2: *kaaje won hen*
- EE : *ardwaasi*
- M2 : *ardwaasi won hen*
- E3 : *sakki*
- M2 : *sakki won hen*
- E3 : *laakere*

⁴ M1 : enseignant allophone du fulfulde, M2 : enseignant locuteur du fulfulde.

- M2 : *laakere won hen*
- E3 : *kaaje won hen*
- M2 : *bikkiije won hen* + ce sont des outils d'écolier + *kanpum wiyetee* les outils d'écolier + sac + ardoise + crayon + la craie + bic

Le maître locuteur, de par sa maîtrise du fulfulde, rend les élèves réactifs. Dans le souci de faciliter la compréhension aux élèves, il explique systématiquement en fulfulde tous les propos qu'il tient en français. Il poursuit avec un autre questionnement sur la manière d'obtenir les outils d'écolier :

- M : comment est-ce qu'on trouve les outils d'écolier + comment est-ce qu'on trouve les + les outils d'écolier + on les trouve où
- EE : *soodete*
- M2 : *haannn*
- EE : *soodete*
- M2 : *na soodete* + on les + on les achète + on achète les outils d'écolier + avec de + avec de l'argent + *kaalisi* + comment est-ce qu'on trouve l'argent + l'argent + on trouve l'argent où + *hannn*
- EE : *golle*
- M2 : *hannn + en gollan + en gollan* + on travaille + on travaille pour trouver + pour trouver l'argent + donc nos parents travaillent très dur pour trouver l'argent + *inniraaabe mon e abbiraaabe mon ngollan faa naawa + yogaabe ana ndema + yogaabe jaagotoobe kulle xxx kaalisi faa coodana on kaaye xxx* + les parents fournissent beaucoup d'efforts pour avoir les outils d'écolier - -

Les élèves comprennent la question posée en français, mais faute de vocabulaire ils répondent en langue fulfulde. Par la même stratégie de la traduction et l'alternance codique, il établit les correspondances lexicales entre le fulfulde et le français pour mieux expliquer les efforts fournis par les parents afin de leur trouver les outils scolaires. Pour les conseils à propos de l'entretien de ces outils, il poursuit avec la même démarche :

- M : donc comment est-ce qu'on doit garder ces outils d'écolier + comment est-ce qu'on doit les garder + *hono haani resude di xxx + be coodanii min sakki keso + be coodii kaaye keso + be coodii arduwaasi keso faa gasi - - kaaye annii + yeewee no dum worri nii + huunn + hunnn + yeewee faa gasa hono kaaye worri + yeewee oo dum + hannn + yeewe dum duu + yeewee hono dum worri*
- EE : *o bonii*
- M2 : *hannn*
- EE : *o bonii*
- M2 : est-ce que *yiidum ana ngaardi*
- E4 : *ngaarda*
- M2 : *ngaarda + ngaarda* + vos cahiers sont chiffonnés + or est-ce que *nii neddo haani jogoraade kaaye na* + on travaille bien dans le cahier + dans le cahier qui doit avoir une couverture pour empêcher le cahier de se déchirer + *kaaye maa ana seekoo xxx faa gasa* + on doit bien écrire dans le cahier + mettre une couverture + bien garder ton sac + *xxx mbiyaton* de bien garder les outils d'écolier - -

Par la traduction, le Maître explique les comportements appropriés pour mieux entretenir les outils scolaires.

4.2 Séquence de vocabulaire en 5^{ème} année

À travers cette séquence, l'objectif du maître vise à amener les élèves à différencier les homophones « ou » et « où » dans leur orthographe. C'est une leçon qui se passe dans une classe de 26 élèves dont 11 garçons et 15 filles. Elle dure 17 mn 7 s. C'est la 6^{ème} leçon de la troisième unité d'apprentissage du domaine LC. Elle s'inscrit aussi dans le cadre du développement chez les élèves de la compétence intitulée « Lire des énoncés écrits et variés. ». La leçon commence par la lecture d'un texte. Le maître donne ensuite une activité avec pour consigne de remplacer les homophones « ou » et « où » par « ou bien » dans le texte. L'objectif est d'amener les élèves à les distinguer.

- M : là où il y a le mot <ou> on va essayer de remplacer ce <ou> là par <ou bien> + est-ce que c'est compris
- EE : oui
- M : donc qui va lire la première phrase et remplacer <ou> par <ou bien>
- E : <tu veux de l'eau ou du jus de fruit>
- M : <fruit> + bien + <veux-tu de l'eau ou bien du jus de fruit> + dans ce cas est-ce que la phrase sera correcte + si je dis <veux-tu de l'eau ou bien du jus de fruit> + est-ce que cette phrase est correcte + hannn + elle est correcte oui ou non + oui
- EE : oui
- M : oui elle est + ...
- EE : correcte
- M : correcte + très bien + donc cela veut dire ici on peut bel et bien remplacer <ou> par <ou bien> + n'est-ce pas + bien - - regardons la deuxième phrase + <où peut-on plonger> + <où peut-on plonger> + <où peut-on plonger> + qui va remplacer <où> par <ou bien>
- E : <où peut-on plonger>
- M : si j'ai dit <ou bien peut-on plonger> + est-ce que cette phrase est correcte + qu'est-ce que vous allez comprendre de ce que j'ai dit + <ou bien peut-on plonger> + elle est correcte + non elle n'est pas correcte + donc on ne peut pas remplacer <ou> avec accent par <ou bien> + donc aujourd'hui nous allons voir les homophones <ou> et <où> - - <ou> avec accent indique le lieu + qu'est-ce qu'un lieu + un lieu c'est quoi
- E : (il répond en bamanankan) *yɔrɔ*.

L'objectif est de dégager la différence entre les deux mots homophones par la sémantique. Mais à la consigne, c'est le maître lui-même qui s'y astreint parce que les élèves ne semblent pas comprendre ses questions. Aussi, semble-il être pressé puisqu'il ne donne pas un temps de réflexion aux élèves. Le souci d'aller vite et de faciliter la compréhension a fini par justifier le recours à la traduction et à l'alternance codique.

- M : <ou> avec accent indique le lieu + (bamanankan) *yɔrɔ* + *n'i bi fe ka yɔrɔ yira mɔgɔ la* + ou bien *n'i bi fe ka nininkali ke mɔgɔ la nin yɔrɔ bi sɔrɔ yɔrɔ jume* + *i be* <ou> avec accent *de ta* + est-ce que *aw y'a faamu* + (fulfulde) <ou> *joggiido* accent *oo kajum hollata nokku* + *so anaa yidi lamndaade neddo oo nokku hoto naa* + *a wadan* <ou> *jugiido* accent + est-ce qu'on *paamii* + *nennoo* <ou> *walaa* accent *oo kanko o hollata neddo bama ko yididaa* + <ou> avec + <ou> sans accent nous indique + nous donne de prendre notre choix + on vous donne deux ou plusieurs choses + on

vous demande de trier + prendre ce que tu veux + tu veux ça ou bien l'autre + donc ce <ou> là nous montre le choix + est-ce que c'est compris

- EE : oui
- M : (fulfulde) <ou> *walaa* accent oo kanko hollata neddo + so ada jogi kulle didi naa so ada jogii kulle keewde + la craie oo njidda naa règle oo njidda + c'est la craie que tu veux ou c'est la règle que tu veux + ndenno <ou> *walaa* accent oo kanko ngattataa + est-ce que odon paama haalaka + (bamanankan) <ou> *min* accent taala nin + ni fen fla diiri ima sisan ou bien fen caama diiri ima sisan + u baafi pena i be jumen fe + i be nin de fe waa i be nin de fe + nin fla ni jəgɔn ce i ba jate i bi kelen ta + n'i bi fe k'o phrase di dərɔn <ou> *min* accent taala nin i b'o ta + est-ce qu'aw ya faamu + donc <ou> avec accent a le be yɔrɔ de yira mɔgɔ la + an be taa nin yɔrɔ la ou bien ne ka fen be sɔrɔ nin yɔrɔ la ou bien ne ye nin sɔrɔ nin yɔrɔ nin la + i be <ou> avec accent in de kaala + <ou> sans accent in a le be fen fla de diima i be choix ke kelen na + i bi nin de fe walima i bi nin de fe + i b'i sigi yan wala i t'i sigi yan o na jəgɔna ninnuw + ni fen fla kəni/ nin yeera phrase la dərɔn/ i bi kelen ta ka kelen bila dərɔn i b'i <ou> sans accent de ta + est-ce qu'aw ya faamu + donc *awoka* bi leçon in baazelen be <ou> *fla* in de la + <ou> avec accent et <ou> sans accent + bien - - regardons la troisième phrase + <où peut-on avoir des caïmans> + <où peut-on avoir des caïmans> + est-ce qu'on peut remplacer <ou> par <ou bien> ici + est-ce que on peut remplacer <ou> par <ou bien> + non on ne + on ne peut pas remplacer <ou> par <ou bien> parce que je viens de dire tout de suite <ou> avec accent nous indique le lieu + donc on ne peut pas faire le choix ici + et si je dis <tu veux des poissons de l'eau douce ou les poissons de mer> + on peut remplacer <ou> par <ou bien> ici + regardez + <tu veux des poissons de l'eau douce ou des poissons de mer> + est-ce qu'on peut remplacer <ou> par <ou bien> +(un élève lève le doigt) et les autres + on peut oui ou non + *neddo gooto tan woni ley classe oo* + on peut oui non
- E : oui
- E : non
- M : Aminata + Anta Camara on peut remplacer <ou> par <ou bien> ici
- E : oui

Il poursuit avec la traduction et l'alternance codique comme approches didactiques pour expliquer le sens des deux mots et le contexte dans lequel ils sont utilisés. Pour mieux différencier les deux homophones, le maître adopte la même démarche pendant tout le déroulement de la leçon.

La difficulté d'enseigner concomitamment deux langues s'explique particulièrement par le fait que la didactique plurilingue n'est pas encore intégrée dans les programmes de formation initiale des maîtres. Dans les IFM, les futurs enseignants sont formés uniquement à l'enseignement du/en français. Cependant, ils sont initiés à la transcription de la langue nationale, le plus souvent le bamanankan qui est la langue la plus parlée parmi les langues nationales, à raison de deux (2) heures par semaine. Ceci est la seule forme d'enseignement de la langue nationale en la matière. Elle se poursuit sous forme de stage de formation continue pour les enseignants des écoles bilingues. Les difficultés relatives à l'enseignement des autres matières sont en général celles des enseignants non issus des Instituts de formation des maîtres, qui sont recrutés pour minimiser le déficit d'enseignants auquel le système éducatif est confronté. Le recrutement ainsi que l'affectation des enseignants ne prennent en compte ni leur statut ethnique ni leur compétence linguistique. Les enseignants

sont souvent envoyés dans des zones linguistiques dont ils ne maîtrisent pas la langue.

5. Discussion

Dans les deux séquences, les élèves n'ont manifesté des signes de compréhension qu'à chaque fois que les maîtres ont fait recours à la traduction. Finalement, on ne savait plus la langue dans laquelle les leçons se déroulaient tant la fréquence de l'alternance des codes était élevée. Une telle méthodologie de transition L1-L2 est de nature à porter préjudice à l'apprentissage des langues. Elle installe l'élève dans un état de « précarité linguistique », faisant que de l'inconfort dans une langue, on passe dans l'autre avec des décodages sémantiques occasionnels à visé de compréhension, mais de difficultés à s'exprimer formellement en continu dans une des langues en présence.

Ainsi, nous pensons que l'ensemble des alternances codiques présentées sont à un stade non didactisé (Gajo et Mondada, 2000, Moore, 2006). En effet, les enseignants leur font recours pour répondre essentiellement à des difficultés ponctuelles liées à la compréhension, cependant elles restent non formalisées. La didactisation des alternances codiques passe par la prise en compte de la description formelle et fonctionnelle des langues en présence. Les travaux menés dans ce sens préconisent la mise en place d'activités faisant appel à des stratégies didactiques visant explicitement le développement de compétences métalinguistiques (Daff, 2012, Moore, 1996, Poth, 1997, Roulet, 1980). Il s'agit d'optimiser la transition L1-L2 en procédant par la comparaison de certains niveaux d'organisation des langues en présence. La mise en relation se fonde sur des rapprochements visant à amener l'élève à identifier d'abord ce qui est commun aux deux langues ou ce qui est différent d'une langue à l'autre avant de réfléchir aux traitements qu'il doit en faire. La démarche consiste à présenter d'abord le fait de langue cible en L1, l'objectif étant de rappeler à l'élève qu'il l'a déjà acquis, et de reprendre ensuite la même thématique en L2 en suivant la même approche qu'en L1. L'enjeu de la démarche pour le maître c'est de parvenir à éviter ou à minimiser la fréquence de l'alternance codique. Ainsi, dans la 1^{ère} séquence, il s'agit d'enseigner en L2 des concepts déjà acquis en L1. De l'analyse du lexique utilisé pour nommer les outils scolaires en L1, on peut retenir que L1 et L2 utilisent, à l'oral, des mots proches dans leur production pour désigner les mêmes concepts. L'apparence phonologique peut donc être favorable à un transfert de connaissances. Des activités de « détour » par le fulfulde au moyen de l'emprunt peuvent ainsi favoriser l'apprentissage du vocabulaire en français et valoriser le bagage linguistique de l'élève. La tâche du maître consiste alors à éveiller les capacités d'écoute de l'élève en vue d'une comparaison phonétique. Ceci peut le mettre en confiance en constatant qu'il dispose déjà des connaissances qu'il peut transférer. Dans la transition Fulfulde-français, le maître fait observer quelques règles de correspondance favorables au transfert des acquisitions. Ainsi, à titre d'exemple, il peut faire remarquer que la prononciation du mot /*laakere*/ en fulfulde, qui se lit en tirant le [a], change en français où le son [a] devient bref. A partir de là, il donne le correspond graphique de la nouvelle prononciation et organise systématiquement des activités pour

mémoriser les nouvelles formes. Dans la 2^{ème} séquence, il s'agit d'enseigner des mots apparents par le son. Puisque le même son existe dans les deux langues, la démarche préconise de travailler d'abord sur la graphie du son [u] en fulfulde à titre de rappel. Ainsi, l'élève comprendra que les deux mots renvoient au même son qu'il connaît déjà. Pour expliquer la différence entre les deux mots, le maître les fait employer ensuite dans des phrases. A partir de là, il explique en français la différence de graphies par la différence de significations. Bref, la démarche de mise en relation L1-L2 doit s'inscrire dans la recherche des convergences entre les deux systèmes linguistiques. Pour ce faire, le maître doit proposer des situations d'apprentissages favorables à la réflexion sur les connaissances et les stratégies nécessaires à l'établissement des liens entre des situations similaires vécues antérieurement et à vivre ultérieurement. Ces principes didactiques gagneront à être intégrés au programme des Instituts de formation des maîtres.

Conclusion

Tout au long de cet article, nous avons analysé des pratiques d'enseignement du vocabulaire en français, à travers lesquelles l'attitude linguistique des enseignants a été également appréciée. Un détour par la situation sociolinguistique du Mali a permis de renseigner que le français reste la seule langue de l'administration et des institutions en dépit de l'instrumentation de certaines langues locales. Néanmoins, ces langues remplissent dans l'espace scolaire, les mêmes fonctions que le français. Aussi, avons-nous analysé le rapport entre elles dans leur cohabitation scolaire. Ainsi, comme résultats, la langue nationale se présente comme un moyen d'apprentissage du français même si l'utilisation concomitante des deux langues reste à un stade non didactisé. Dans l'optique d'une optimisation des pratiques et des attitudes linguistiques des enseignants, nous avons suggéré le recours à des démarches contrastives qui intègrent les principes théoriques de la didactique plurilingue, dans lesquels s'inscrivent les travaux menés actuellement dans le cadre de l'enseignement bilingue en Afrique subsaharienne.

Références bibliographiques

- Blanchet, PH. & Chardenet, P. (2015) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Éditions des archives contemporaines, AUF, Paris.
- Camara, M. et al. (2009). Du curriculum formel au curriculum enseigné : Comment les maîtres contractuels comprennent et mettent en œuvre le programme rénové de l'enseignement élémentaire ? Programme des subventions ROCARE pour la recherche en éducation, 44.
- Daff, M., (2012). Perspectives africaines sur les démarches comparatives en contexte d'éducation linguistique plurilingue : une réponse à un enjeu africain francophone. *L'enseignement des langues nationales vernaculaires, défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*. Paris : Le Harmattan.
- Diawara, I. (2019) Optimisation des transferts de L1 à L2 dans les pratiques pédagogiques : cas du Fulfulde et du Français à l'école primaire au Mali.

- Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Cheickh Anta Diop de Dakar, 389.
- ELAN, ed. (2014) *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Lezouret, L-M. & Chatry-Komarek, M. (2007) *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Paris, Harmattan. 328 p.
- Gajo L., & Mondada L. (2000) *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions universitaires.
- Julien, D. É. (2009) *Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences*. Mémoire de master en didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 125 p.
- Moore D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Aile*, MOORE D., *Plurilinguismes et écoles*, Paris, Didier, (7), 95-121
- Poth, J. (1997). L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique). *Centre International de Phonétique Appliquée - Mons. Guide pratique Linguapax*, (4). [En ligne], consulté le 06/08/2020, URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116073>
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.